WOKÓŁ ROLI I ZADAŃ PEDAGOGA I PSYCHOLOGA W SZKOLE

pod redakcją naukową
Jolanty Szczurkowskiej
i Agnieszki Mazur

KIELCE
WYDAWNICTWO PEDAGOGICZNE ZNP

WOKÓŁ ROLI I ZADAŃ PEDAGOGA I PSYCHOLOGA W SZKOLE

pod redakcją naukową
Jolanty Szczurkowskiej
i Agnieszki Mazur

Kielce 2013

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Recenzent
dr hab. Irena Pufal-Struzik, prof. UJK

Redakcja i korekta
Piotr Lenartowicz

Skład i łamanie
Wiktor Idzik

Projekt okładki
Maja Witkowska-Ciepluch

© Copyright by Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP Spółka z o.o., Kielce 2013

ISBN 978-83-7173-1.3-3

Wszelkie prawa Wydawcy zastrzeżone

KIELCE

WYDAWNICTWO PEDAGOGICZNE ZNP Spółka z o.o.
25-610 Kielce, ul. Jagiellońska 23
tel. 41-346-21-81, tel./faks 41-346-21-80
dział handlowy tel. 41-366-07-01
e-mail: wpznp@wydped.pl, redakcja@wydped.com.pl
www.wydped.com.pl

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

SPIS TREŚCI

Wprowadzenie 5

Rozdział I
Barbara Braun
Trudności w nauce – przyczyny i środki zaradcze 9

Rozdział II
Agnieszka Mazur
Wybrane zaburzenia okresu rozwojowego występujące u dzieci w wieku szkolnym 29

Rozdział III
Kinga Kaleta
Uczeń w kontekście rodziny 51

Rozdział IV
Anna Róg
Lepiej zapobiegać, niż leczyć…, czyli o roli pedagoga szkolnego w profilaktyce zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży 77

Rozdział V
Justyna Mróz
Wspomaganie rozwoju dzieci i młodzieży jako zadanie pedagoga i psychologa w szkole 97

Rozdział VI
Jolanta Szczurkowska
Promowanie rozwoju wybranych kompetencji społecznych uczniów 119

Rozdział VII
Małgorzata Krawczyk-Blicharska
Poradnictwo zawodowe – działanie promowane i konieczne czy marginalizowane i zbędne? 151

Rozdział VIII
Małgorzata Kaleta-Witusiak
Nauczyciel – Pedagog – Psycholog. Współpraca czy rywalizacja? 175

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

WPROWADZENIE

Coraz trudniej jest wyobrazić sobie szkołę bez pedagoga czy psychologa. Rosną też społeczne oczekiwania wobec ich działań. Powoli przestają oni być postaciami enigmatycznymi, które mają swój gabinet gdzieś na końcu szkolnego korytarza. Przestają również być kimś, do kogo idzie się za karę, a więc osobami, których należy się bać. Obecnie uczestnicy procesu edukacyjnego (nauczyciele, uczniowie, rodzice) są bardziej świadomi zadań pedagoga czy psychologa szkolnego niż kiedyś. Dokonują oceny ich pracy i wiedzą, że wśród nich są ci z powołaniem oraz tacy, których aktywność ogranicza się tylko do spełniania urzędniczych obowiązków. Dlatego też uczniowie, a także ich rodzice i nauczyciele, dostrzegając ten fakt, zaczynają coraz głośniej artykułować swoje potrzeby i wymagania. Oczekują, że poza nabytą i ustawicznie pogłębianą specjalistyczną wiedzą pedagog i psycholog powinni również pracować nad własnym rozwojem osobistym, który pomoże im w wypełnianiu roli powiernika, rzecznika praw ucznia, inicjatora i koordynatora różnych działań (pogadanek, spotkań, wykładów, warsztatów, treningów itp.), a także diagnosty, organizatora współpracy z rodzicami, mediatora, twórcy programów profilaktycznych, doradcy zawodowego itd. W „społecznym umyśle" tworzy się idealny obraz pedagoga/psychologa szkolnego jako osoby mądrej, aktywnej i pełnej zapału, do której młodzi ludzie lgną, nauczyciele przychodzą po radę, a i rodzice jej nie unikają.

Książka, którą Państwo trzymacie w ręku, ma pomóc w zbliżaniu się do tego ideału, albowiem jej autorzy postawili sobie za cel wspomóc pedagoga/psychologa w jego pracy. Dzięki niej nie tylko wzbogacą oni swoją psychologiczno-pedagogiczną wiedzę, ale znajdą też wiele praktycznych porad i propozycji ćwiczeń z uczniami.

Całość przedstawianego opracowania odnosi się do sugerowanych przez Grażynę Katrę (2010, s. 25) dwóch kategorii działań pedagoga/psychologa szkolnego, tj. monitoringu procesu edukacyjnego i elementów środowiska wychowawczego oraz działań w zakresie psychoprofilaktyki zachowań problemowych wychowanków, a także interwencji i promowania pozytywnych wzorców i rozwoju uczestników szkolnych interakcji. Zgodnie z tym kluczem w pierwszym rozdziale Barbara Braun koncentruje się na tkwiących w uczniu przyczynach jego trudności w nauce. Wskazuje, że część z nich, jak obniżenie inteligencji czy parcjalne deficyty percepcji (warunkujące dysleksję), jest uwarunkowana biologicznie, inna część natomiast zależy od doświadczeń osobistych, mających wpływ na postrzeganie przyczyn zdarzeń czy własnej osoby. Autorka w odniesieniu do tej drugiej kategorii uwarunkowań uwzględnia problemy motywacji do nauki (rozpatrywane z punktu widzenia różnych teorii), poczucia wpływu na zdarzenia i związanego z nim optymizmu, pesymizmu czy swobody wyboru. Zwraca też uwagę na to, że istotnym problemem jest podział zadań i współpraca między specjalistami pracującymi z dziećmi na terenie szkoły, tj. pedagogiem, psychologiem a nauczycielami.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Tę konieczność synergicznego działania specjalistów zajmujących się dzieckiem o nieprawidłowym rozwoju podkreśla również w następnym rozdziale Agnieszka Mazur. Omawia w nim wybrane zaburzenia okresu rozwojowego występujące u dzieci w wieku szkolnym, tj. zaburzenia lękowe, zaburzenia hiperkinetyczne oraz, rzadziej spotykane, całościowe zaburzenia rozwojowe – autyzm dziecięcy i zespół Aspergera. Specjalny akcent kładzie na społeczny aspekt zachowania dzieci – ich funkcjonowanie w rolach społecznych (ucznia, kolegi) oraz zdolności do uczestniczenia w interakcjach społecznych. W tym wszystkim dostrzega istotną rolę nauczyciela jako osoby mającej możność obserwowania w czasie i w relacji z innymi zachowania dzieci oraz stymulowania dalszego przebiegu procesu rozwojowego we współpracy z pedagogiem, psychologiem, psychiatrą.

Każdy z tych specjalistów w przypadku zetknięcia się z dzieckiem sprawiającym trudności dydaktyczne i/lub wychowawcze wcześniej czy później będzie musiał nawiązać kontakt z jego rodzicami. Dlatego też Kinga Kaleta w trzecim rozdziale postuluje, aby zamiast wciąż preferowanego koncentrowania się wyłącznie na samym dziecku poszukiwać uwarunkowań niektórych jego problemów rodzinnie. Jej zdaniem teoria systemowa pozwala zidentyfikować te mechanizmy funkcjonowania rodziny, które składają się na problemy poszczególnych jej członków, w tym konkretnego dziecka zgłaszającego się (lub zgłaszanego) do szkolnego psychologa czy pedagoga. Autorka proponuje stosowanie techniki genogramu, pomocnej do poznawania i rozumienia kontekstu rodzinnego, a także innych dostępnych obecnie metod badania systemów rodzinnych. Przedstawia też model pracy z uczniem i jego rodziną wraz z praktycznymi wskazówkami organizowania spotkań rodzinnych w warunkach szkolnych.

Anna Róg w kolejnym rozdziale pisze, że *lepiej jest zapobiegać, niż leczyć,* i w tym kontekście porusza kwestie roli pedagoga szkolnego w profilaktyce zachowań ryzykownych dzieci. Charakteryzuje najczęściej przejawiane przez młodzież zachowania ryzykowne z uwzględnieniem nowych zagrożeń, jakimi są nadmierne korzystanie z komputera i Internetu (infoholizm) oraz sięganie po środki odurzające (m.in. „dopalacze"). Przedstawia także podstawowe przyczyny takich zachowań. Ponadto podaje procedurę budowania programów profilaktycznych z uwzględnieniem podstaw prawnych profilaktyki w szkole, poszczególnych etapów konstruowania programu oraz istoty czynników chroniących i czynników ryzyka. Wskazuje również najskuteczniejsze strategie profilaktyczne. Na zakończenie przedstawia czynniki tkwiące zarówno w szkole, jak i poza nią, które mogą utrudniać lub wspomagać realizację działań profilaktycznych.

Podstawowym zadaniem pedagoga/psychologa w szkole jest wspieranie rozwoju osobistego uczniów, stąd dwa kolejne rozdziały książki poświęcone zostały temu zagadnieniu. W pierwszym z nich Justyna Mróz skupia się na dwóch obszarach oddziaływań na ucznia, tj. wspieraniu rozwoju jego osobowości i sfery emocjonalnej. Obok teoretycznego wyjaśnienia prawidłowości rozwojowych wskazuje, jakie są możliwości

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

diagnozy w zakresie emocjonalności człowieka, oraz przedstawia przykłady ćwiczeń, które można wykorzystać bezpośrednio w pracy z wychowankami. Natomiast w następnym rozdziale pedagog/psycholog szkolny znajdzie potrzebne wiadomości na temat tego, jak można wspomagać rozwój społeczny ucznia. Jolanta Szczurkowska podaje w nim nie tylko informacje podstawowe dotyczące kompetencji społecznych, ale też te, które mówią o tym, jakie warunki muszą być spełnione, aby rozwijanie umiejętności społecznych uczniów nie było hipokryzją, lecz miało dobre podstawy w autentyczności, akceptacji i empatyczności pedagoga/psychologa szkolnego jako wzoru osobowego dla ucznia. W rozdziale omówiono niektóre umiejętności społeczne i zaproponowano ćwiczenia, które można wykorzystać w pracy z uczniami i sobą samym. Ponadto zasugerowano pewne techniki wpływu społecznego, które mogą pomóc w przełamywaniu oporu otoczenia wobec inicjowanych działań.

Od pedagoga/psychologa szkolnego oczekuje się również pomocy w podejmowaniu decyzji dotyczących przyszłego zawodu. Na ile jednak poradnictwo zawodowe jest działaniem promowanym, a na ile marginalizowanym zastanawia się w rozdziale siódmym Małgorzata Krawczyk-Blicharska. Jej zdaniem nowocześnie rozumiane poradnictwo zawodowe musi umożliwiać aktywnym Europejczykom kierowanie własnym życiem i rozwojem. Poradnictwo spełniając swoją edukacyjną rolę, powinno dodawać każdej jednostce odwagi do odpowiedzialnego uczestnictwa i decydowania o własnym losie, w różnym wieku i na dowolnym etapie rozwoju. Dlatego też istnieje pilna potrzeba pogłębiania świadomości dotyczącej znaczenia i ważności poradnictwa zawodowego oraz działań doradczych realizowanych w systemie edukacji (na różnych szczeblach i poziomach). Przede wszystkim służyć ma to ukazaniu celowości prowadzenia tego typu działań i ich efektów oraz zrozumieniu, przed czym mogą one chronić. Autorka postuluje, aby uświadomić władzom oświatowym, organom prowadzącym, nadzorowi pedagogicznemu, kadrze zarządzającej i każdemu nauczycielowi, że jest to swoista inwestycja w człowieka, której celem jest budowanie poczucia własnej wartości, a także odpowiedzialności za własne życie i rozwój zawodowy.

W końcowym rozdziale Małgorzata Kaleta-Witusiak poddaje dyskusji kwestię tego, czy pełnienie poszczególnych ról w szkole – nauczyciela, pedagoga, psychologa – ma szansę na rozwinięcie się współpracy między jednostkami je pełniącymi, czy raczej będzie rodzić rywalizację między nimi. Uważa, że oczekiwania uczniów wobec nauczycieli, pedagogów szkolnych i psychologów są tak różnorodne, że – chociaż funkcje osób wykonujących te zawody są powszechnie znane – to są one traktowane dwubiegunowo: jako komplementarne lub jako rywalizacyjne w sensie kompetencyjnym. Przedstawia zarys ról pełnionych przez przedstawicieli wymienionych zawodów z uwzględnieniem działań i aktywności podejmowanych wobec uczniów. Taka profesjonalna mobilizacja przynosi często nieoczekiwany rezultat w postaci zespołu wypalenia zawodowego lub/i depresji, i to niezależnie od tego, czy nauczyciel, pedagog szkolny, psycholog pra-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

cują w szkole publicznej, czy niepublicznej. Kompetencje tych zawodów bywają często mieszane, przekraczane są granice uprawnień zawodowych, stylów oraz sposobów oddziaływań wobec siebie nawzajem i wobec uczniów. Refleksja nad rolami zawodowymi mogłaby sprzyjać wytworzeniu się postawy ukierunkowanej bardziej na współpracę niż na rywalizację.

Nasza książka adresowana jest przede wszystkim do szkolnych pedagogów i psychologów, ale zawarte w niej informacje mogą być interesujące również dla studentów psychologii, pedagogiki, dla przyszłych nauczycieli oraz dla wszystkich osób związanych w jakiś sposób z procesem edukacyjnym.

Redaktorki

Bibliografia

Katra G., ***Model roli psychologa szkolnego – propozycja własna,*** w: ***Rola i zadania psychologa we współczesnej szkole,*** red. G. Katra, E. Sokołowska, Warszawa, Wydawnictwo Wolters Kluwer Polska i Fraszka Edukacyjna, 2010, s. 21–32.

Szanownych Czytelników informujemy, że na pytania związane z tematyką książki ***Wokół roli i zadań pedagoga i psychologa w szkole*** odpowiedzą redaktorki publikacji – *www.wydped.com.pl/kontakt.php*

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

ROZDZIAŁ I

TRUDNOŚCI W NAUCE – PRZYCZYNY I ŚRODKI ZARADCZE

Barbara Braun

Inteligencja jako determinanta efektywnego uczenia się
- Niska inteligencja czy zaniedbanie wychowawcze?
- Inteligencja ogólna czy inteligencja wieloraka?
- Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych

Parcjalne deficyty w sferze poznawczej

Motywacja do nauki
- Lenistwo, czyli niska motywacja
- Jak wzmacniać motywację uczniów?
- Oceny szkolne jako narzędzie wzmocnienia motywacji ucznia

Motywacja – teorie pomocne w praktyce
- Nastawienie na sprawność lub na wykonanie
- Motywacja wewnętrzna i zewnętrzna
- Nagrody i kary a skuteczność uczenia się

Poczucie wpływu na zdarzenia, wyuczona bezradność i optymizm
- Poczucie umiejscowienia kontroli
- Wyuczona bezradność
- Pesymistyczny lub optymistyczny styl rozumowania
- Swoboda wyboru – reaktancja

Zakończenie

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

INTELIGENCJA JAKO DETERMINANTA EFEKTYWNEGO UCZENIA SIĘ

Niska inteligencja czy zaniedbanie wychowawcze?

Diagnoza ucznia przejawiającego trudności od początku nauki szkolnej może stanowić pewien problem, którego źródło tkwi we właściwym rozpoznaniu i zróżnicowaniu u dziecka zaniedbania wychowawczego lub słabego potencjału intelektualnego. Rozwiązanie tego dylematu wymaga oczywiście rozeznania w środowisku rodzinnym ucznia, ale też sprawdzenia takiej cechy zachowania inteligentnego jaką jest **łatwość** czy **efektywność uczenia się.** Trzeba znaleźć zadanie, do wykonania którego podajemy wszystkie potrzebne informacje, i obserwować, w jaki sposób dziecko sobie z nim radzi. Wolne tempo pracy związane z wielokrotnym powtarzaniem prób, trudności w kojarzeniu poszczególnych elementów zadania będą wskaźnikiem niskiej inteligencji. Praktyczną trudnością jest takie sformułowanie problemu, żeby inne nabyte umiejętności ogólne nie wpływały na sprawność wykonania zadania, np. umiejętność czytania ze zrozumieniem, szczególne zdolności manualne itp. Zapewne łatwiej o taką diagnozę różnicową w najmłodszych klasach. W starszych znajomość ucznia, porównanie dynamiki jego postępów w nauce w różnych dziedzinach (przedmioty trudne i łatwe dla ucznia, interesujące go lub nie) pozwalają ocenić efektywność uczenia się. Inna definicyjna cecha zachowania inteligentnego to **elastyczność** czy inaczej **gotowość przystosowywania się** do danej sytuacji. Wybór adekwatnej reakcji jest dobrym wskaźnikiem możliwości intelektualnych ucznia, ale trzeba pamiętać, że o ile łatwość w znajdowaniu właściwego sposobu rozwiązania zadania jest wskaźnikiem inteligencji, o tyle zachowanie sztywne, odwołujące się do powtarzania utrwalonych schematów poznawczych czy behawioralnych, może być wynikiem doraźnej reakcji na stres lub utrwalonej reakcji nerwicowej.

Cechy zachowania inteligentnego

Ogólna ocena inteligencji, oparta na wynikach długotrwałej obserwacji ucznia, której może dokonać nauczyciel współpracujący z pedagogiem czy psychologiem szkolnym, stanowi zazwyczaj podstawę hipotezy diagnostycznej, weryfikowanej dodatkowo przez badanie testem inteligencji. Diagnoza inteligencji stawiana w poradni przekazywana jest nauczycielom za pośrednictwem rodziców i ma zwykle charakter ogólnikowy – wskazuje przedział, w którym mieści się wynik ucznia („w normie", „poniżej przeciętnej" itp.). Tymczasem badanie pełną skalą inteligencji (np. Wechslera), składającą się z różnorodnych zadań, testujących wiele funkci poznawczych (np. spostrzeganie, pamięć, rozumowanie na materiale werbalnym i niewerbalnym), dostarcza dużo więcej informacji: pozwala poznać mocne i słabe strony dziecka. Nie bez znaczenia jest, czy mocną stroną jest rozumowanie logiczne, a słabą organizacja przestrzenna, czy podskala słowna (uważana za bardziej podatną na wpływy środowisko-

Diagnoza inteligencji

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

we) dominuje nad podskalą niewerbalną (lepiej oddającą potencjał wrodzony, ale też bardziej podatną na dysfunkcje układu nerwowego), czy odwrotnie. Wnikliwa analiza profilu wyznaczonego w wyniku badania podaje nie tylko diagnozę, ale także stanowi podstawę prognozy uwzględniającej możliwości wspierania inteligencji ucznia. O ile udostępnianie rodzicom jedynie ogólnikowych informacji można uzasadniać brakiem posiadanych przez nich kompetencji, o tyle opinia, która ma być przekazana pedagogowi, a zwłaszcza psychologowi szkolnemu, powinna zawierać możliwie najbardziej szczegółowe dane, łącznie z wynikami obserwacji badanego dziecka (te mogą świadczyć np. o ograniczeniu wartości diagnostycznej badania, jeśli uczeń przejawiał negatywizm, złe samopoczucie fizyczne i in.).

Inteligencja ogólna czy inteligencja wieloraka?

Od ukazania się w Polsce książek Howarda Gardnera prezentujących jego ideę **inteligencji wielorakiej** (Gardner, Kornhaber, Wake, 2001; Gardner, 2002) wielu autorów, także praktyków, dostrzega w niej źródło nowych inspiracji do poznania możliwości ucznia. Przypomnijmy: Howard Gardner wymienia dziewięć rodzajów inteligencji, niezależnych od siebie w tym znaczeniu, że wysokie wskaźniki w jednym wymiarze mogą współwystępować z niskimi w innym. Wymieniane rodzaje inteligencji to: inteligencja językowa, logiczno-matematyczna, przestrzenna, muzyczna, przyrodnicza, ruchowa (inaczej kinestetyczna), interpersonalna, intrapersonalna i egzystencjalna (zwana też duchową). Nie jestem przekonana, czy warto rezygnować z istniejącego od dawna w psychologii, ale także w świadomości ludzi, pojęcia – zdolności specjalne, które można odnieść na pewno do inteligencji muzycznej, językowej, ruchowej czy przyrodniczej. Trzy ostatnie formy inteligencji (interpersonalna, intrapersonalna i egzystencjalna) są wyznacznikami inteligencji emocjonalnej – to pojęcie ma także swoje miejsce w literaturze psychologicznej i odniesienia do analizy funkcjonowania jednostki w praktyce.

Inteligencja wieloraka czy zdolności specjalne?

Moim zdaniem rezygnacja z tradycyjnego ujęcia inteligencji jako ogólnej sprawności poznawczej nie ma uzasadnienia. Zresztą ogólna definicja inteligencji proponowana przez Howarda Gardnera nie jest sprzeczna z definicjami klasyków. Określając istotę wprowadzonej przez siebie inteligencji wielorakiej, autor zauważa jej dwojakie uwarunkowania: biologiczne i społeczno-psychologiczne. Wskazuje, że istotą inteligencji jest przetwarzanie informacji oraz rozwiązywanie problemów, co znajdziemy w wielu definicjach. Czynności te odnoszą się do procesów myślowych, a więc sprawności najważniejszej funkcji poznawczej. Analiza porównawcza dwóch podejść do inteligencji, przeprowadzona przez Małgorzatę Pamułę (2010), opiera się na

Podobieństwa i różnice w dwóch podejściach do inteligencji

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

bardzo uproszczonej wizji tradycyjnej diagnozy inteligencji. Autorka, bazując na poglądach Gardnera, przypisuje tradycyjnemu podejściu dychotomiczny charakter oceny – albo się jest inteligentnym, albo inteligencji brak i przeciwstawia mu możliwość określenia indywidualnego profilu inteligencji sporządzonego w oparciu o rodzaje sprawności składające się na inteligencję wieloraką. Otóż błędem jest tu nie tylko nieuwzględnianie skali ciągłej (bynajmniej nie „zero-jedynkowej"), ale przede wszystkim – wymiarów diagnozy sfery poznawczej dokonanej przy pomocy skal inteligencji, pozwalającej także określić mocne i słabe strony badanego. Rozpoznanie unikalności profilu inteligencji możliwe jest dzięki zastosowaniu podejścia wielorakiego, a także pełnemu wykorzystaniu informacji, jakich dostarcza klasyczna skala inteligencji, uzupełniona o diagnozę zdolności specjalnych, dzięki czemu uzyskujemy bogatą wiedzę o badanym uczniu. Kolejna, podkreślona przez cytowanego autora, zaleta podejścia IW (Inteligencje Wielorakie), polega na diagnozie opartej o działanie i obserwację, zamiast na wykonaniu testu w określonym czasie (dodajmy też – w standardowych warunkach). Wydaje się to atrakcyjne, ale znów należy pamiętać, że tradycyjne badanie inteligencji, zapewniające obiektywizm diagnozy, może być (i zwykle jest) uzupełnione obserwacją prowadzoną przez nauczycieli i pedagoga czy psychologa szkolnego.

Pewną zaletą teorii IW (jak każdej nowości) jest zmuszenie nas do refleksji nad dotychczasowym podejściem do problemu i oceny nowych propozycji. W artykule Małgorzaty Pamuły (2010) formułowane są wnioski, z którymi trudno się nie zgodzić:

- Korzystanie z różnych rodzajów inteligencji dziecka w różny sposób i w różnych kontekstach, wykorzystanie mocnych stron ucznia i różnicowanie wymagań zawsze przynosi korzyści dydaktyczne. Ważne jest zrozumienie, że wymagania różnicujemy nie tylko ze względu na ich stopień trudności, ale też ze względu na aktywizowanie mocnych stron ucznia i stymulowanie rozwoju słabszych;
- Teoria IW zachęca do współpracy, a nie do rywalizacji. Wydaje się, że niezależnie od przyjętej teorii inteligencji stajemy przed dylematem, co powinno być motorem do działania dla uczniów: rywalizacja czy współpraca? Rywalizacja niesie ryzyko utrwalenia się postawy lęku przed niepowodzeniem u uczniów niemających sukcesów. Sprzyjać temu może niskie poczucie wartości dzieci, ale też sytuacja, gdy podkreślamy jedno źródło szans na sukces, tj. wysoką inteligencję ogólną;
- Teoria IW sprzyja ewaluacji opisowej, bez tradycyjnego oceniania. Postulat ten, niezależnie od inspiracji teorią inteligencji, realizowany jest w naszym systemie szkolnym zwłaszcza w najmłodszych klasach. Zazwyczaj praktyka wskazuje, że ocena opisowa przygotowywana jest na koniec semestru czy roku. Zapewne nauczyciel wielokrotnie tłumaczy uczniowi charakter i źródła jego błędów (co też jest formą oceny opisowej), natomiast na bieżąco, każdego dnia, uczeń musi (tego zresztą wymagają prawidłowości procesu uczenia

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

się) otrzymywać informację zwrotną o jakości wykonania zadania, i to nie tylko w kategoriach dobrze – źle, ale także na skali określającej jego poziom. Czy ta skala wyrażona jest cyfrowo, czy jakimikolwiek znakami graficznymi, np. mniej lub bardziej uśmiechnięte „słoneczka", nie ma znaczenia. Taka skala powinna przede wszystkim służyć ocenie własnych postępów dziecka, umożliwiając mu porównanie aktualnych wyników z poprzednimi, przy czym nie jesteśmy w stanie wyeliminować tendencji do porównań między uczniami. Możemy jedynie łagodzić skutki negatywnych porównań wskazywaniem mocnych stron dziecka w innym zakresie. Może właśnie zwrócenie uwagi na wielostronne uwarunkowania sprawności dziecka w roli ucznia jest zasługą podejścia proponowanego przez Howarda Gardnera w jego Teorii Inteligencji Wielorakiej.

Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych

Uczeń słaby, choć zdolny

O ile trudności, jakich doświadczają dzieci zaniedbane środowiskowo czy dzieci o słabym potencjale intelektualnym, są łatwe do określenia i zazwyczaj wiadomo, jak sobie z nimi poradzić (innym problemem jest, czy te zalecenia udaje się zrealizować), o tyle niepowodzenia szkolne u dzieci zdolnych, o dużym potencjale inteligencji, stanowią zagadkę dla nauczycieli i starających się pomóc pedagogów czy psychologów. **Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych** (SNOS), który obejmuje według niektórych danych ok. 50% populacji uczniów uzdolnionych, jest trudny do zdiagnozowania ze względu na zróżnicowanie objawów i przyczyn problemów (zob. Dyrda, 2010). Źródła problemów możemy znaleźć we właściwościach dziecka. Może to być nadwrażliwość psychomotoryczna, wyobrażeniowa, emocjonalna czy zmysłowo-sensoryczna, ale także problemy społeczne dziecka wynikające z poczucia inności, wręcz obcości w grupie. Problem może leżeć też w sferze motywacji: zbyt łatwe zadania nie są dość atrakcyjne, by skłaniać do wysiłku, poczucie trudności z kolei może rodzić niepokój co do ryzyka obniżenia poczucia własnej wartości i stąd wycofanie z działania. Inną kategorią przyczyn jest zachowanie nauczyciela: formułujący pierwotnie wysokie oczekiwania wobec zdolnego ucznia nauczyciel może zachowywać się karząco w sytuacji pierwszej porażki, co powoduje wycofanie się ucznia i uruchamia błędne koło kar i zachowań unikających. Szkoła może też zawinić brakiem zidentyfikowania uzdolnień dziecka, niewykorzystaniem potencjału tkwiącego w uczniu, który nie musi być jednakowo uzdolniony we wszystkich zakresach – rodzi to konieczność indywidualizacji podejścia. Taka indywidualna diagnoza i program działań naprawczych powinny być dokonane w gabinecie pedagoga czy psychologa szkolnego – indywidualne podejście i perspektywa patrzenia na problemy dziecka sprzyja dostrzeżeniu problemu i znale-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

zieniu właściwego rozwiązania. Przyczyną niepowodzeń dziecka zdolnego może być także dom rodzinny: rodzice okazujący wyłącznie akceptację warunkową, związaną z sukcesami (dający dziecku komunikat „będziemy cię kochać, o ile będziesz dobrym uczniem"), mogą wytworzyć motywację wysoką, ale opartą na lęku przed niepowodzeniami. Nadmiar motywacji obniża zazwyczaj poziom wykonania zadań, motywacja lękowa ma dodatkowo destrukcyjny wpływ. Podobnie może działać druga skrajność: rodzice obniżający wartość nauki szkolnej w oczach dziecka, stawiający na inne, pozaszkolne osiągnięcia, mogą zmniejszyć gotowość do dążenia do sukcesu w nauce czy szukania zaspokojenia potrzeby poznawczej poprzez naukę.

PARCJALNE DEFICYTY W SFERZE POZNAWCZEJ

Czy dyslektyk nigdy nie nauczy się pisać poprawnie?

Pojęcie **dysleksji** w ostatnich latach stało się powszechnie znane. Zainteresowanie diagnozą wzrasta, zwłaszcza w okresach poprzedzających egzaminy na koniec szkoły podstawowej czy gimnazjum, a nawet przed maturą. Diagnoza traktowana jest jako ratunek dla dziecka, które stając w obliczu trudnej sytuacji, ma ułatwioną drogę do uzyskania lepszego wyniku. Jednak diagnoza w takiej sytuacji to tylko doraźna pomoc. Prawdziwa zmiana sytuacji możliwa jest przy wczesnym rozpoznaniu, na początku nauki szkolnej. To, czy w I lub II klasie powiemy o zagrożeniu dysleksją lub czy diagnoza będzie miała charakter bardziej kategoryczny, nie ma znaczenia. Problemem jest określenie rodzaju niepowodzeń: mylenie liter o podobnych kształtach, błędy w kierunku pisania liter, mylenie liter o podobnym brzmieniu, wynikających z innych trudności i wymagających dobrania odpowiednich ćwiczeń. Choć orzeczenia zawierające wiążącą diagnozę wydawane są przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne, to psycholog i pedagog szkolny mogą w prozumieniu z nauczycielem, którego obserwacje dotyczące codziennych przejawów trudności są pomocne, przeprowadzić wstępne rozpoznanie. Diagnoza percepcji wzrokowej, słuchowej oraz lateralizacji może być skutecznie przeprowadzona w szkole, podobnie podział zadań związanych z terapią (i oczywiście ich realizacja) również może się dokonać na terenie szkoły. Zasada mówiąca o tym, że wcześniejsza diagnoza i rozpoczęcie terapii przybliżają sukces, obowiązuje także w przypadku dysleksji.

Zaburzenia mowy, które również mogą wywoływać trudności w nauce pisania i czytania, zazwyczaj są rozpoznawane dość wcześnie, natomiast dostępność terapii jest różna, w zależności od tego, czy szkoła współpracuje z logopedą.

Dysortografia

Nieco bardziej dyskusyjnym problemem jest **dysortografia.** Nie wydaje się zasadne założenie, że może istnieć ona jako zjawisko izolowane, bez pozostałych wskaźników dysleksji, bez ogólnego ob-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

niżenia pamięci wzrokowej (co powinno się ujawniać np. w gorszym czytaniu mapy). Przyczyną pogorszenia się sprawności poprawnego pod względem ortograficznym pisania jest nasza „obrazkowa" cywilizacja. Mniejsze doświadczenie z tekstami czytanymi nie stwarza okazji do ćwiczenia pamięci wzrokowej, a to staje się przyczyną popełniania błędów ortograficznych. Nie ma innej drogi niż ćwiczenie, a im wcześniej zostaje ono podjęte i im bardziej jest intensywne, tym staje się skuteczniejsze.

MOTYWACJA DO NAUKI

Lenistwo, czyli niska motywacja

Popularne określenie przyczyny braku należytych postępów w nauce, czyli lenistwo, bywa traktowane jako słowo-wytrych, a nie klucz do rozumienia problemów szkolnych dzieci. Lenistwo może być różnie rozumiane nawet na poziomie popularnego użycia znaczenia tego słowa. Oto kilka z nich.

Lenistwo jako ograniczenie poziomu aktywności

Niska aktywność: lenistwo czy choroba

Rodzice czy nauczyciele mówią: „Nic mu się nie chce" – jeśli rzeczywiście by tak było, powinniśmy szukać przyczyny biologicznej (osłabienie organizmu, ukryta choroba) lub psychologicznej (depresja, faza wyczerpania po silnym stresie). Dziecko czy nastolatek o ogólnie obniżonym napędzie psychoruchowym, bierne niezależnie od rodzaju proponowanych działań, musi być chore, zatem konieczna byłaby konsultacja medyczna lub psychologiczna.

Lenistwo jako niechęć do angażowania się w zadania szkolne

Brak motywacji do nauki: czy warto się uczyć?

Zdecydowanie częściej mamy do czynienia z wybiórczą niechęcią do zadań szkolnych. Analizując to zjawisko, możemy skorzystać z teorii motywacji mówiącej o dwóch czynnikach warunkujących wystąpienie motywacji i decydujących o jej sile. Pierwszym z nich jest wartość celu – aby pojawiła się motywacja, musi istnieć cel mający wartość dla jednostki. Im ta wartość jest wyższa, tym większa, silniejsza motywacja do działania. Niestety, często jest tak, że nauka szkolna czy, szerzej, wiedza, nie jest wysoko wartościowana. Dzieci przejmują to nastawienie od rodziców bądź szerszego otoczenia. Wskazywanie pieniędzy, sprytu, urody lub siły jako źródeł powodzenia w życiu pokazuje dzieciom, że wiedza może mieć daleką pozycję w hierarchii wartości. Zatem, gdybyśmy chcieli zachęcić dziecko do nauki, musielibyśmy wskazać, na czym polega jej wartość, dlaczego warto włożyć wysiłek w zdobywanie wiedzy, ćwiczenie umiejętności. Dopóki nauczyciel pytania ucznia: „Dlaczego mam się tego uczyć? Po co mi to?" traktu-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

je jako atak czy kpinę, a nie okazję do wytłumaczenia i wskazania wartości uczenia się, budowania swojej wiedzy, dopóty nie będzie on umiał podwyższyć motywacji swoich uczniów do nauki w ogóle, nie tylko przedmiotu, którego sam uczy. Odwoływanie się do potrzeby poznawczej („chcesz wiedzieć, jak to działa" czy „jak to można wyjaśnić") czy korzyści w przyszłości („wykształceni ludzie rzadziej są bezrobotni, lepiej sobie radzą") buduje poczucie, że wiedza ma wartość. Czasem trzeba przełamać stereotypy, np. „dziewczyny nie rozumieją matematyki", „chłopcy nie interesują się literaturą", ale też „najciekawsze informacje znajdziesz w Internecie, nie w szkole". Zrozumienie sposobu oceniania nauki szkolnej i systemu wartości uczniów jest kluczem do podwyższenia motywacji w sytuacji, gdy przyczyną jest przekonanie, że „nie warto się uczyć". Może też wystąpić szczególna sytuacja życiowa, tak absorbująca ucznia, że sprawa nauki szkolnej schodzi w jego oczach na dalszy plan, motywacja spada, wyniki pogarszają się. Mogą to być problemy rodzinne (rozwód rodziców, choroba, rozłąka – „eurosieroty") lub szkolne, np. konflikt z grupą, utrata przyjaźni, doświadczenie przemocy, poczucie niesprawiedliwości nauczyciela i wiele innych. Czasem to nie wychowawca, który jest jednocześnie nauczycielem, ale osoba bardziej „neutralna", nie oceniająca dziecka, jak właśnie pedagog czy psycholog jest tym, kto może znaleźć przyczynę obniżenia się wartości nauki w oczach ucznia.

Lenistwo jako unikanie trudnych zadań

Poziom motywacji a trudność zadania

Niechęć do wykonywania trudnych zadań również dobrze tłumaczy, wspomniana wyżej, dwuczynnikowa teoria motywacji (Reykowski, 1978). Drugim czynnikiem wyznaczającym wielkość motywacji, obok wartości celu, jest subiektywne prawdopodobieństwo osiągnięcia celu. W sytuacji, kiedy uczeń obawia się, że zadanie jest niewykonalne, wycofuje się z jego wykonania. Jest wiele sytuacji, kiedy taka strategia jest adekwatna i słuszna. Realna ocena własnych możliwości chroni nas przed niepotrzebną porażką. W przypadku zadań wymagających sprawności fizycznej lub siły rezygnacja z przekraczającego możliwości zadania może ochronić zdrowie, a nawet (w skrajnych przypadkach) życie. Nie zawsze jednak ocena niskiego prawdopodobieństwa sukcesu jest właściwa. Przeszłe porażki powodują często nadmierny lęk przed niepowodzeniem i w konsekwencji przecenianie szansy ponowienia tego przykrego doświadczenia, stąd obniżenie prawdopodobieństwa sukcesu, a w konsekwencji osłabienie motywacji i rezygnacja z działania. Niepowodzenia szkolne wynikające z zaniedbania środowiskowego, problemów adaptacyjnych w przypadku zmiany środowiska, doświadczenia nieadekwatnie wysokich wymagań lub innych czynników będą obciążeniem rzutującym na niską ocenę przyszłego prawdopodobieństwa sukcesu. Przyczyną przeceniania możliwości doświadczenia porażki, poza realnymi przeszłymi doświadczeniami, może być też uogólniona negatywna ocena własnej osoby, czyli obniżone poczucie własnej

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

wartości. Wielu psychologów twierdzi, że najwyższą wartość motywującą, a przynajmniej jedną z najwyższych, ma motywacja do podwyższenia albo utrzymania poczucia własnej wartości. Porażka zagraża poczuciu własnej wartości, więc dla jej uniknięcia lepiej nie podejmować się zadania. W tym wypadku może być też uruchomiony mechanizm obronny w postaci racjonalizacji typu „kwaśne winogrona": cel atrakcyjny, lecz nieosiągalny (w subiektywnej ocenie) przedstawiamy sobie jako mało atrakcyjny („te winogrona nie są słodkie, na pewno są kwaśne"), by chronić poczucie własnej wartości przed jej obniżeniem.

Jak wzmacniać motywację uczniów?

Co zrobić, by wzmocnić motywację ucznia do nauki? Omówiona pokrótce teoria wskazuje źródła braku motywacji, które trzeba uwzględnić podczas prób zmiany sytuacji. W przypadku, gdy nauka nie ma wartości dla dziecka, błędem byłyby próby podwyższenia samoakceptacji i wiary we własne możliwości. Działania powinny zmierzać do zmiany pozycji nauki szkolnej w indywidualnej hierarchii wartości ucznia, tak by zajęła ona wysokie miejsce. Jakich argumentów używać, by były skuteczne? To sprawa bardzo indywidualna, związana z wiekiem, zainteresowaniami, osobistym doświadczeniem dziecka. Natomiast, gdy problem dotyczy subiektywnej oceny prawdopodobieństwa osiągnięcia celu, powyższe argumenty mogłyby jedynie pogłębić frustrację i zniechęcenie. W tym przypadku pojawia się problem zwiększenia ogólnej wiary w siebie, tj. podwyższenie globalnej samooceny lub też zwiększenie przekonania o możliwościach skutecznego pełnienia roli ucznia, czyli efektywnego spełniania wymagań nauczycieli. W wypadku obniżonej globalnej samooceny czy obniżonego poczucia własnej wartości konieczna jest praca nad obrazem własnej osoby i adekwatnością samooceny. To zadanie dla pedagoga lub psychologa szkolnego, ponieważ polega na dobraniu odpowiedniej formy terapii, sięgnięciu do rodzinnych i innych, pozaszkolnych doświadczeń. Jeśli uczeń miał w przeszłości realne niepowodzenia, to zapewne konieczna będzie pomoc w nauce. Taka, która zapewni nowe doświadczenia sukcesu, poczynając od niewielkich zadań, stopniując poziom trudności tak, by nie dopuścić do pojawienia się niepowodzeń. To zadanie dla nauczyciela ewentualnie wspieranego przez pedagoga.

Oceny szkolne jako narzędzie wzmocnienia motywacji ucznia

Ocena jako informacja o wyniku

W powszechnym przekonaniu nauczyciel dysponuje istotnym narzędziem wpływającym na motywację uczniów – są to oceny szkolne. Trzeba pamiętać, że oceny mają dwie funkcje: informacji o wyniku nauki oraz kary lub nagrody.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Ocena będąca informacją o wyniku jest koniecznym warunkiem uczenia się. Już wcześniej było wspomniane, że bez takiej informacji nie ma skutecznego uczenia się. Uczeń musi dostawać możliwie często (a im mniejsze dziecko, tym częściej) informacje zwrotne mówiące o skuteczności czy efektywności własnej pracy, by skorygować ją w razie błędów czy niedostatecznych postępów. Ocena łatwiej odczytywana jest jako informacja o wyniku, jeśli jej kryteria są znane, przewidywalne, a jednocześnie istnieje jasna (i w miarę łatwo osiągalna) procedura poprawy wyniku. Stosowanie obiektywnych wskaźników osiągnięć, a nie wyłącznie porównań z innymi, także przyczynia się do traktowania oceny jako wskaźnika stopnia wykonania zadania. Ta strategia łatwiej współwystępuje z motywacją zadaniową lub poznawczą.

Ocena jako nagroda lub kara

Ocena może być nagrodą lub karą – takie podejście jest częste i ma swoje uzasadnienie. Jeśli wcześniej uczeń nie robił postępów, a teraz zaczął się starać, nauczyciel stawia mu wyższą ocenę, choć w porównaniu z innymi jego wyniki są słabe. Staranie, włożony wysiłek, zostały nagrodzone. Czasem z kolei brak wkładu pracy ze strony zdolnego ucznia skutkuje obniżeniem oceny, choć efekt końcowy (poziom wykonania zadania) jest wysoki – tu manipulacja oceną spowodowała, że ma ona znaczenie kary. Są sytuacje, gdy takie postępowanie wydaje się słuszne z przyczyn wychowawczych, jednak ocena nieodwołalnie traci swoje właściwości źródła informacji o wyniku na rzecz metody dyscyplinującej ucznia. Wydaje się, że długofalowe skutki takiego działania nie są dobre: dopóki ocena jest informacją o wyniku, w mniejszym stopniu zagraża poczuciu własnej wartości. Gorszy stopień mówi, że konieczny jest dodatkowy wkład do pracy i że spełnienie określonych warunków wpłynie na jej poprawę. Natomiast doświadczenie kary zazwyczaj obniża poczucie własnej wartości, angażuje motywację osobistą (egocentryczną). Motywacja osobista, choć charakteryzuje się dużą siłą, obarczona jest wyższym poziomem lęku. Wspólna dla wszystkich uczniów skala ocen sprzyja porównaniom społecznym (kto gorszy, kto lepszy), co potwierdzają swoimi komentarzami nauczyciele. To z kolei rodzi postawę obronną w postaci autocenzury i zmniejsza kreatywność uczniów. Jeżeli w klasie po zadaniu pytania „co sądzicie…" lub „jakie są wasze propozycje?" zapada cisza, to widać, jak przewidywanie negatywnej oceny, rozumianej jako stopień lub też wydana przez grupę opinia o dziecku, blokuje uczniów.

Sądzę, że rolą pedagoga szkolnego jest pomoc nauczycielowi w znalezieniu takich form nagród (i kar), które wzmacniałyby motywację ucznia przez uznanie jego starań, prawidłowej postawy do nauki, a jednocześnie uwalniałyby oceny szkolne od funkcji nagrody/kary na rzecz funkcji informacji o wyniku.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

MOTYWACJA – TEORIE POMOCNE W PRAKTYCE

Nastawienie na sprawność lub na wykonanie

Wyodrębnienie motywacji zadaniowej i osobistej związane jest z odmiennym spostrzeganiem celu działania: w pierwszym przypadku celem jest realizacja zadania („Jak przetłumaczyć to zdanie na angielski?", „Jak rozwiązać to zadanie matematyczne?", „Jak działa ten silnik?"), w drugim – potwierdzenie własnych kompetencji, wartości, wysokiej pozycji w grupie. Podobną klasyfikację celów działania znajdziemy w prezentowanej przez Myron H. Dembo (1997) koncepcji Martina L. Maehra, który wyróżnia dwa rodzaje podejścia do celu nauki:

- **sprawnościowy –** występuje wtedy, gdy działanie nastawione jest na doskonalenie, osiąganie sprawności czy mistrzostwa niezależnie od sukcesów innych osób;
- **wykonaniowy –** *jest ukierunkowany na porównanie społeczne i współzawodnictwo, aby osiągnąć w danym zadaniu więcej niż inni* (Dembo, 1997, s. 142).

Wspomniany autor dokonuje analizy różnicy między uczniami działającymi w oparciu o dwa typy celów ze względu na różne aspekty, m.in. opisany wyżej stosunek do sukcesów, ale także źródła zadowolenia. W przypadku celu sprawnościowego zadowolenie płynie z czynienia postępów, stawania wobec wyzwań, w przypadku celu wykonaniowego zadowolenie przynosi pokonanie innych. Błędy w pierwszym przypadku spostrzegane są jako element procesu uczenia, źródło informacji, w drugim – porażka, wskaźnik braku zdolności.

Motywacja wewnętrzna i zewnętrzna

Motywacja wewnętrzna – cel sprawnościowy

Interesująca jest także, podobna pod wieloma względami, teoria wyróżniająca motywację wewnętrzną i zewnętrzną. Motywacja wewnętrzna wiąże się z podejmowaniem działania ze względu na istotę celu, jego atrakcyjność, natomiast motywacja zewnętrzna wymaga dodatkowych wzmocnień, niezwiązanych bezpośrednio z celem. W przypadku nauki szkolnej opartej na motywacji wewnętrznej uczeń działa, zaspokajając potrzebę poznawczą, ciekawość. Motywacja zewnętrzna natomiast jest wzbudzana przez cele dodatkowe: obiecaną nagrodę, okazywaną akceptację. Co więcej, twórca tej teorii Edward L. Deci (1975) wykazał eksperymentalnie, jak wzbudzenie motywacji zewnętrznej eliminuje motywację wewnętrzną. Badane przez niego dzieci, które były nagradzane cukierkami za rysowanie obrazków, przestawały rysować (traciły zainteresowanie tą czynnością), gdy osoba nagradzająca wychodziła z pokoju.

Motywacja zewnętrzna – cel „wykonaniowy"

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Natomiast dzieci, które rysowały bez dodatkowych nagród, nie zmieniały zachowania pod nieobecność eksperymentatora – rysowały nadal. Koncepcja Deciego ma istotne odniesienia praktyczne. Nauczyciele obserwują przypadki dzieci, które „przeliczają" osiągnięcia szkolne na nagrody materialne. Co więcej, takie sytuacje zdarzają się nawet w przypadku czynności, które powinny być przyjemnością, czyli nagrodą samą w sobie. Wyjazd z dzieckiem na narty, połączony z nauką jazdy wydaje się bardzo atrakcyjny, ale jeśli u podnóża stoku stoi mama z nagrodą za to, że dziecko zjechało z góry, to okazuje się, że nie warto byłoby zjeżdżać bez dodatkowej „zapłaty". Zmienia się więc sposób spostrzegania celu: celem dla dziecka przestaje być przyjemność płynąca z ruchu i doskonalenia umiejętności, ale otrzymanie słodyczy lub zabawki. Do tego zauważmy, że nagrody materialne tracą na wartości, wobec czego dla utrzymania skuteczności trzeba je zwiększać. W przypadku wzmocnień emocjonalnych problem wygląda nieco inaczej: potrzeby aprobaty czy więzi emocjonalnej są obecne stale (choć mocniej wpływają na zachowanie w sytuacji niezaspokojenia), a więc nie ma tu poziomu, powyżej którego słabnie zapotrzebowanie na dobre relacje. Niemniej jednak sposób zaspokajania tych potrzeb może „powszednieć", z czasem wydawać się mniej atrakcyjny.

Czy wobec tego stosowanie nagród nie jest błędem? To byłby wniosek zbyt daleko idący: nagrodą, czyli wzmocnieniem pozytywnym powinno być takie działanie, które wzmacnia poczucie własnej wartości ucznia, jego poczucie skuteczności, a nie nagrody materialne. Wzmacniając poczucie własnej wartości, powinniśmy unikać oparcia na porównaniach społecznych: lepiej powiedzieć: „świetnie sobie poradziłeś z tym trudnym zadaniem", niż „poradziłeś sobie lepiej od najlepszego matematyka w klasie". Jeśli porównania społeczne są nieuniknione, to pozostaje dbanie o to, by stosować tak wiele kryteriów porównań (przy różnych okazjach), by każdy z uczniów znalazł się w gronie najlepszych, a zatem wskazywać mocne strony każdego.

Zatem wszędzie tam, gdzie można bazować na motywacji wewnętrznej, trzeba ją podtrzymywać, bo skutkuje ona dużym zaangażowaniem się dziecka w działanie przy jednoczesnym braku takich negatywnych skutków ubocznych, jakie mogą towarzyszyć motywacji zewnętrznej, tj. lękowi przed niepowodzeniem, spadkowi motywacji przy wycofaniu nagrody, a przede wszystkim spostrzeganiu celu działania jako nie dość atrakcyjnego, by można było zmobilizować się do podjęcia prób osiągnięcia go.

Problemem jest to, że nauka szkolna jest pewnym „pakietem" przedmiotów i tematów, z których nie wszystkie są równie ciekawe i nie wszystkie też jesteśmy w stanie równie atrakcyjnie przekazać. Stąd problemy w budzeniu motywacji wewnętrznej i utrzymywaniu jej przez cały ciąg nauczania. Zapewne wtedy trzeba uciec się do innych metod wzmacniania pozytywnego.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Nagrody i kary a skuteczność uczenia się

Znaczenie nagród

Myron H. Dembo (1997, s. 159) cytuje wskazówki sformułowane przez Jerego E. Brophy`ego dotyczące efektywnego stosowania pochwał:

- chwalenie rzeczywistych postępów i dokonań,
- dostosowanie pochwał do obiektywnych osiągnięć,
- wyszczególnienie powodów chwalenia,
- czynienie tego na osobności (aby nie wprawiać ucznia w zakłopotanie),
- przypisywanie sukcesu wysiłkowi i zdolnościom.

Dwie ostatnie zasady wymagają komentarza. Nie sądzę, by pochwała przy klasie miała zawstydzać, raczej buduje pozycję ucznia w grupie, podwyższa ją. Natomiast ostatnia uwaga jest istotna ze względu na różne wartościowanie przyczyn sukcesu przez dzieci w różnym wieku. Młodsze dzieci zazwyczaj utożsamiają wysiłek i zdolności, starsze natomiast traktują te cechy rozłącznie (zdolniejszy musi włożyć mniej wysiłku w wykonanie zadania). Stąd pochwała wyłącznie wysiłku u dzieci starszych może być odbierana jako zanegowanie ich zdolności.

Mówiąc o nagrodach, nie sposób nie wspomnieć o problemie kar. Nie jest możliwe wychowanie oparte wyłącznie na nagrodach, kara ma także wartość informacji o wyniku, w tym przypadku negatywnym. Może być także konsekwencją niewłaściwych zachowań społecznych. Psychologowie z nurtu behawiorystycznego zwracają uwagę na cztery negatywne skutki stosowania kar. Pierwszym jest generalizacja hamowania. Celem kary jest zahamowanie niepożądanego zachowania, ale efektywność procesu uczenia polega m.in. na tym, że jego efekty generalizują się (czyli rozszerzają) na inne sytuacje. Zatem, jeśli dziecko jest karcone za zadawanie w czasie lekcji „głupich" pytań, przestanie je zadawać, ale będzie także obawiało się zadawać jakiekolwiek pytania, bo istotą niewiedzy jest trudność odróżnienia „głupich" od „mądrych" pytań. W skrajnych przypadkach ogólnie karzące zachowanie nauczyciela może prowadzić do zablokowania aktywności ucznia. Kolejnym skutkiem stosowania kar może być pojawienie się negatywnych emocji: przede wszystkim lęku, ale także, w odpowiedzi na frustrację, złości. Obydwie te emocje, każda w inny sposób, utrudniają sprawne funkcjonowanie poznawcze i niosą zagrożenie dla zdrowia fizycznego i psychicznego (nerwica szkolna). Następstwem kar może być też unikanie źródeł kary. To bardzo niebezpieczna sytuacja, gdy karzący nauczyciel (podobnie – rodzic) traci wpływ na kształtowanie zachowań dziecka, bo jest przez nie postrzegany jako źródło nieprzyjemnych doznań czy wręcz cierpienia. Najczęstszą reakcją ze strony wychowanka, pomijając freudowską identyfikację z agresorem, jest unikanie, a gdy to niemożliwe, minimalizowanie kontaktu z osobą karzącą. Zachowania karzące autorytetu mogą też stanowić model zacho-

Znaczenie kar

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

wań społecznych. Szczególnie mocno to zjawisko przejawia się w agresji dzieci bitych w domu. W szkole nie spotykają się z karami fizycznymi, ale poniżanie bądź inne kary psychologiczne również stanowią dla nich przykład prawidłowych (a przynajmniej dopuszczalnych) relacji społecznych.

Analizując znaczenie kar, można zmodyfikować opisane wyżej wskazówki Jerego E. Brophy`ego dotyczące nagród:

- karanie rzeczywistych braków i przewinień,
- dostosowanie kary do winy (dostosowanie zarówno surowości kary, jak i jej rodzaju – jak wiadomo, najkorzystniej jest, gdy kara ma charakter zadośćuczynienia czy „odwrócenia" winy),
- czynienie tego na osobności – w tym przypadku dyskrecja jest wskazana,
- przypisywanie porażki/błędu brakowi wysiłku, a na pewno nie brakowi zdolności.

Uwagi na temat roli nagród i kar dotyczą bezpośrednio zachowań nauczycieli w ich codziennym kontakcie z uczniami, natomiast rolą pedagoga i psychologa szkolnego będzie wspieranie nauczycieli w doborze odpowiednich wzmocnień i monitorowanie skutków wybranego ich systemu dla uczniów.

POCZUCIE WPŁYWU NA ZDARZENIA, WYUCZONA BEZRADNOŚĆ I OPTYMIZM

Poczucie umiejscowienia kontroli

Warto zwrócić uwagę na jeszcze jeden czynnik, który ma wpływ na motywację do działania – według Myron H. Dembo (1997) wiąże się on z komponentem oczekiwań, który można sprowadzić do pytania: „Czy jestem w stanie wykonać zadanie?" Chodzi tu przede wszystkim o **poczucie umiejscowienia kontroli** lub inaczej – poczucie wpływu na zdarzenia. Pojęcie umiejscowienia kontroli, wywodzące się z teorii uczenia społecznego Juliana B. Rottera (1966), dotyczy przekonań, co do źródeł wpływu na zdarzenia, co można opisać na skali, której jeden kraniec zwany jest wewnętrznym poczuciem kontroli, zaś drugi to przekonanie o zewnętrznej kontroli. Wewnętrzne poczucie kontroli odpowiada przekonaniom o własnym wpływie na zdarzenia (przysłowia: „Każdy jest kowalem własnego losu", „Jak sobie pościelisz, tak się wyśpisz" – oddają jego istotę), natomiast zewnętrzna kontrola to sytuacja, gdy nasze sprawy zależą od czynników leżących poza nami: innych ludzi, losu, pecha, szczęścia itp. Przekonaniu o możliwości wywierania wpływu towarzyszy postawa aktywna, istnieje sprzężenie zwrotne między wysokim poczuciem własnej wartości a wewnętrznym umiejscowieniem kontroli – doświadczenie wpływu podwyższa własną wartość, a wysoka ocena własnej osoby sprzyja dostrzeganiu sprawstwa. Jest to zatem sytuacja sprzyjająca podejmowaniu zadań, ak-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

tywnemu radzeniu sobie z trudnościami. Natomiast poczucie braku wpływu na zdarzenia prowadzi do **wyuczonej bezradności**.

Wyuczona bezradność

Wyraża się ona przekonaniem, że niezależnie od naszych starań nie mamy wpływu na to, czy osiągniemy cel. Takiej świadomości towarzyszą negatywne, bierne emocje (smutek) i brak aktywności, w skrajnym przypadku ten stan może przybrać postać pesymizmu, a nawet depresji (Seligman, 1993). Jest zatem niezmiernie ważne, by chronić dzieci przed poczuciem bezradności. Doświadczenie licznych porażek, występujących niezależnie od starań i wkładu pracy, będzie generalizowane na inne sytuacje, co spowoduje spadek motywacji i wycofanie z aktywności szkolnej, a następnie każdej aktywności zadaniowej (Sędek, 1995). Osoby pracujące z dziećmi w szkole są w dużym stopniu odpowiedzialne za takie trwałe nastawienia uczniów. Nawet gdy początki bezradności znajdujemy w doświadczeniach wyniesionych z domu rodzinnego, to znaczenie aktywności szkolnej jest dla dziecka tak duże, że można pomóc zbudować optymistyczny, sprzyjający aktywności sposób funkcjonowania w szkole. Martin Seligman (1993) we wspomnianej wcześniej pracy dokonuje analizy przyczyn zdarzeń, pokazując nie tylko **pesymistyczny**, ale też **optymistyczny styl rozumowania**.

Pesymistyczny lub optymistyczny styl rozumowania

Zdaniem Martina Seligmana (1993) w sytuacji porażki lub sukcesu należy wziąć pod uwagę trzy wymiary:

1) stałość/zmienność przyczyn,
2) zasięg (wąski lub szeroki, tj. uniwersalny),
3) personalizację (wewnętrzne/zewnętrzne uwarunkowania).

W sytuacji porażki styl pesymistyczny polega na wiązaniu jej przyczyn z czynnikami wewnętrznymi („to moja wina"), stałymi („nie mam zdolności do takich zadań") i mającymi szeroki zasięg („jestem mało inteligentny"). Natomiast styl optymistyczny dopuszcza przerzucenie części odpowiedzialności na czynniki zewnętrzne („nie nauczyłem się, bo byłem chory"), zmienne („bolała mnie głowa, za krótko się uczyłem") i o niskiej ogólności czy zasięgu („mam zdolności do innego typu zadań, takie wychodzą mi gorzej"). Zdaniem Martina Seligmana styl wyjaśniania zdarzeń może być zmieniony dzięki świadomemu treningowi. W przypadku dorosłych „nauka" optymizmu może być dokonana samodzielnie, dzieciom muszą pomóc ci, którzy biorą za nie odpowiedzialność.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Swoboda wyboru – reaktancja

Można zwrócić uwagę na jeszcze jedną sytuację sprzyjającą zaangażowaniu w zadanie, a więc podwyższającą motywację, jaką jest **swoboda wyboru**. Liczne badania potwierdzają tezę, że zadania, których podjęliśmy się w sposób wolny (bez przymusu), realizujemy z większym zaangażowaniem, uzyskując w efekcie lepsze wyniki (Kofta, 1983). Pozbawienie swobody wyboru wywołuje reakcję zwaną reaktancją psychologiczną, czyli inaczej oporem. Zwiększa się wtedy gotowość do podejmowania zachowań zabronionych, ich atrakcyjność rośnie, natomiast spada atrakcyjność zadań narzuconych. Sytuacja szkolna związana z realizacją przez nauczycieli odgórnie ustalonego programu wymusza zakres tematów omawianych z uczniami, a w dużym stopniu także formy pracy. Jednak rozdzielenie materiału na „minimum programowe" i tematy uzupełniające powoduje, że nauczyciel może pozwolić uczniom np. dokonać wyboru lektur z przedstawionego zestawu. Podobnie propozycje alternatywnych zadań z matematyki czy fizyki mogą zwiększyć motywację uczniów, dając poczucie swobody wyboru. Opisany mechanizm nie dotyczy budzenia motywacji „od zera", ale pozwala podwyższyć motywację uczniów ambitnych, nieusatysfakcjonowanych kolejnymi narzuconymi zadaniami szkolnymi.

ZAKOŃCZENIE

W niniejszym tekście zostały poruszone wybrane zagadnienia związane z szerokim problemem trudności w nauce szkolnej, które dotykają wielu uczniów. Poniższa tabela zbiera i porządkuje podane informacje. Uwzględnia także sylwetki osób, które powinny pełnić wiodącą rolę w pomocy dziecku w pokonaniu jego problemów. Oczywiście należy też wziąć pod uwagę warunki istniejące w szkole i rodzaj przypadku (rzadkością jest, niestety, zespół składający się z psychologa i pedagoga w szkole). Istotnym czynnikiem jest wiek dziecka. Tu doświadczenie praktyków: zarówno nauczycieli, jak i pedagogów szkolnych czy psychologów, pozwala dostosować ogólne zasady do realiów wynikających z poziomu rozwoju poznawczego, emocjonalnego i społecznego uczniów.

Tabela 1. Trudności szkolne: przejawy, przyczyny, pomoc

NA CZYM POLEGA TRUDNOŚĆ?	PRZYCZYNA TRUDNOŚCI	JAK POMÓC?	KTO MA POMÓC?
Mała ilość wiedzy Dziecko nieprzygotowane do nauki	Zaniedbanie środowiskowe	Rozpoznać problem Stymulować rozwój	Psycholog – diagnoza Nauczyciel – pomoc Pedagog – diagnoza i pomoc

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Dziecko nie robi postępów	Obniżona inteligencja ogólna Obniżone zdolności specjalne	Diagnoza z rozpoznaniem mocnych i słabych stron dziecka	Psycholog Pedagog
Specyficzne trudności w pisaniu i czytaniu	Zaburzenia analizy i syntezy wzrokowej i/lub słuchowej, lateralizacja	Diagnoza i reedukacja	Psycholog – diagnoza Nauczyciel – pomoc Pedagog – diagnoza i pomoc
Dziecko bierne, obniżona aktywność	Stan zdrowia, przyczyny neurologiczne	Diagnoza, dostosowanie do zaleceń lekarza	Lekarz – diagnoza Nauczyciel – uwzględnienie zaleceń
Dziecko nie chce się uczyć	Brak motywacji z powodu niskiej wartości wiedzy	Podwyższyć wartość uczenia się, wiedzy i wykształcenia, wzbudzić motywację wewnętrzną	Nauczyciel we współpracy z rodzicami, ewentualnie pedagog
Dziecko nie chce się uczyć	Brak motywacji z powodu braku wiary w sukces	Stworzyć sytuacje sukcesu, podwyższyć samoocenę Stosować nagrody i kary	Nauczyciel – stosuje wzmocnienia Pedagog i psycholog pomagają w przygotowaniu programu systemu wzmocnień
Dziecko nie chce się uczyć	Brak motywacji z powodu wyuczonej bezradności	Zwiększyć poczucie wpływu na osiągane sukcesy i porażki – uczyć optymizmu	Nauczyciel, pedagog i psycholog pomagają dziecku w optymistycznej interpretacji przyczyn zdarzeń
Motywacja do nauki słabnie	Osłabienie motywacji w sytuacji ograniczenia swobody wyboru	Znaleźć zadania alternatywne, spośród których uczeń może wybierać	Nauczyciel przy pomocy pedagoga

Bibliografia

Deci E. L., ***Intrinsic motivation,*** New York, Plenum, 1975.

Dembo M. H., ***Stosowana psychologia wychowawcza,*** Warszawa, WSiP, 1997.

Dyrda B., ***Trudności w nauce szkolnej uczniów zdolnych, czyli słów kilka o Syndromie Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych,*** w: „Trendy – uczenie się w XXI w.", 2010, nr 3, (kwartalnik internetowy Ośrodka Rozwoju Edukacji) – dostęp: *http://www.trendy.ore.edu.pl/articles/view/175*

Gardner H., ***Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce,*** Poznań, Media Rodzina, 2002.

Gardner H., Kornhaber M. L., Wake W. K., ***Inteligencja. Wielorakie perspektywy,*** Warszawa, WSiP, 2001.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Kofta M., ***Wolność wyboru,*** w: ***Człowiek jako podmiot życia społecznego,*** red. X. Gliszczyńska, Wrocław, Ossolineum, 1983.

Pamuła M., ***Inteligencje wielorakie w edukacji. Co o nich wiemy,*** w: „Trendy. Edukacja XXI w." 2010, nr 1, (kwartalnik internetowy Ośrodka Rozwoju Edukacji) – dostęp: *http://www.trendy.ore.edu.pl/articles/view/154*

Reykowski J., ***Emocje i motywacja,*** w: ***Psychologia,*** red. T. Tomaszewski, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1978.

Rotter J. B., ***Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement,*** w: „Psychological Monographs" 1966, nr 80, 1 (cały numer).

Seligman M. E. P., ***Optymizmu można się nauczyć – jak zmienić swoje myślenie i swoje życie,*** Poznań, Media Rodzina, 1993.

Sędek G., ***Bezradność intelektualna w szkole,*** Warszawa, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, 1995.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

ROZDZIAŁ II

WYBRANE ZABURZENIA OKRESU ROZWOJOWEGO WYSTĘPUJĄCE U DZIECI W WIEKU SZKOLNYM

Agnieszka Mazur

Wprowadzenie

Lęk społeczny w dzieciństwie
- Kryteria diagnostyczne lęku społecznego w dzieciństwie wg klasyfikacji ICD-10
- Etiologia
- Leczenie
- Przypadek Julki

Zaburzenia hiperkinetyczne
- Kryteria diagnostyczne zaburzeń hiperkinetycznych wg klasyfikacji ICD-10
- Etiologia
- Leczenie
- Przypadek Oli

Całościowe zaburzenia rozwojowe – autyzm dziecięcy i zespół Aspergera
- Autyzm dziecięcy
- Kryteria diagnostyczne autyzmu dziecięcego wg klasyfikacji ICD-10
- Przypadek Michała
- Zespół Aspergera
- Kryteria diagnostyczne zespołu Aspergera wg klasyfikacji ICD-10
- Etiologia i leczenie
- Przypadek Tomka

Zakończenie

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

WPROWADZENIE

Funkcjonowanie psychiczne dziecka w pierwszych latach życia wyznaczone jest przez czynniki biologiczne (organiczne) oraz czynniki psychospołeczne (wychowawcze). Początkowo czynniki psychospołeczne dotyczą głównie środowiska rodzinnego. Stopniowo w rozwoju dziecka większego znaczenia nabierają środowiska przedszkolne, szkolne i rówieśnicze (Badura-Madej, Józefik, Popielarska, Popielarska, Woynarowska, 2000; Kendall, 2004; Rydzyński, 1992).

W obszarze rozwoju emocjonalnego w oparciu o relacje z osobami znaczącymi z kręgu rodziny dziecko przechodzi od ograniczonego przeżywania i rozumienia prostych emocji w kierunku większej złożoności przeżyć i doświadczeń emocjonalnych. W trakcie rozwoju wzrastają także wymagania otoczenia co do modulacji ekspresji emocjonalnej dziecka. W wieku szkolnym uczy się ono panowania nad emocjami, zaczyna je również wyrażać w sposób zgodny z wymaganiami środowiska (Kendall, 2004; Popielarska, 2000).

Równolegle dokonują się zmiany w zakresie funkcjonowania społecznego dziecka. Sukcesywnie rozwija ono zdolności regulowania wzajemnych relacji z otoczeniem społecznym, które polegają zarówno na przystosowywaniu się do jego wymagań, jak i oddziaływaniu na nie. Istotną rolę w tym aspekcie odgrywa umiejętność „uczenia się ról" obejmująca odczytywanie oczekiwań społecznych związanych z pełnioną rolą i ich realizowanie (Matczak, 2003).

Obok kręgu rodzinnego ważnym miejscem, w którym przebiega socjalizacja dziecka, jest szkoła. Dziecko podejmuje w niej nowe role społeczne – ucznia, kolegi – przygotowując się tym samym do pełnienia późniejszych dorosłych ról. Jednak rodzina nadal pozostaje podstawowym i niezastąpionym środowiskiem wychowawczym, które moduluje funkcjonowanie szkolne dziecka (Orwid, Pietruszewski, 1993).

Rozpoczęcie przez dziecko nauki w szkole jest przełomowym okresem w jego życiu. Moment ten wymaga mobilizacji jego zdolności przystosowawczych, stosownie do odmienności sytuacji szkolnej, w porównaniu z wcześniejszymi latami życia (przewaga pracy nad zabawą, nowe obowiązki, ocenianie, rywalizacja), czasowego unieruchomienia w zakresie pozycji ciała, pracy wymagającej precyzyjnych ruchów mięśni ręki, konieczności koncentracji uwagi, podjęcia nowych ról społecznych, ograniczonej jeszcze odporności psychicznej i samodzielności dziecka, tendencji do silnych reakcji emocjonalnych na różne bodźce (Badura-Madej, Józefik, Popielarska, Popielarska, Woynarowska, 2000). W sytuacji życiowej dziecka zachodzą zatem istotne zmiany. Stopniowo podstawową formą jego aktywności staje się systematyczne zdobywanie wiedzy. Dziecko zaczyna realizować stałe obowiązki związane z nauką szkolną. Wzrasta więc jego samodzielność życiowa, nawiązywane i rozbudowywane są relacje z otoczeniem społecznym (Matczak, 2003).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Szkoła jest również środowiskiem, w którym dokonywana jest bardziej obiektywna ocena umiejętności dziecka, często różniąca się od subiektywnych ocen dokonywanych przez rodziców. To także środowisko, w którym ma miejsce rywalizacja związana z określaniem przez dziecko swojej pozycji w grupie rówieśników (Namysłowska, 2006).

Częstym sygnałem zaburzeń funkcjonowania psychicznego u dzieci w wieku szkolnym są objawy złej adaptacji społecznej wyrażające się w trudnościach w procesie dostosowywania się do wymagań społecznych – szkolnych i rodzinnych (Rydzyński, 1992). W sytuacji występowania u dziecka zaburzeń rozwojowych okres szkolny i zadania, przed którymi stawiane jest dziecko, uwypuklają możliwe trudności natury społecznej.

W niniejszym rozdziale zostaną przedstawione różne rodzaje zaburzeń spotykane u dzieci w wieku szkolnym, tj. **zaburzenia emocjonalne (lęk społeczny w dzieciństwie), zaburzenia hiperkinetyczne** oraz, rzadziej występujące, całościowe zaburzenia rozwojowe – **autyzm dziecięcy i zespół Aspergera**. Wspólną cechą prezentowanych zaburzeń są deficyty z zakresu funkcjonowania społecznego.

LĘK SPOŁECZNY W DZIECIŃSTWIE

Zaburzenie określane jako lęk społeczny w dzieciństwie zwykle wynika z wyolbrzymienia i przedłużenia normalnej fazy lęku przed obcymi, która występuje w rozwoju dziecka w pierwszych 30 miesiącach życia. Dzieci z tą postacią lęku zachowują dobre relacje z członkami rodziny i z innymi osobami zaprzyjaźnionymi z rodziną, wykazują natomiast trwały i nawracający lęk wobec osób obcych, nieraz współwystępujący z ich unikaniem. Unikanie kontaktów z osobami obcymi może zaburzać obszar kontaktów z rówieśnikami, a także prowadzić do dalszych istotnych zakłóceń w funkcjonowaniu psychicznym, m.in. w postaci izolowania się, osamotnienia, obniżenia frekwencji w szkole (Popek, 2005).

Lęk społeczny w dzieciństwie jest jednym z najdłużej utrzymujących się zaburzeń lękowych. Jak podkreślają Robert Goodman i Stephen Scott (2000), dzieci te mogą pozostać nieśmiałe i wykazywać zaburzenia funkcjonowania społecznego także w adolescencji. Zaburzenie to może się też przekształcić w fobię społeczną (na podłożu dziecięcego wstydu i zahamowania). Występowanie lęku społecznego w dzieciństwie może również powodować w okresie dojrzewania tendencje do nadużywania alkoholu w celu obniżenia poziomu nieśmiałości w relacjach z innymi ludźmi. U części dzieci może nastąpić samoistna poprawa.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Kryteria diagnostyczne lęku społecznego w dzieciństwie wg klasyfikacji ICD-10

Kryteria diagnostyczne **lęku społecznego w dzieciństwie** według klasyfikacji ICD-10 zaprezentowano poniżej.

Ramka 1. Kryteria diagnostyczne lęku społecznego w dzieciństwie według klasyfikacji ICD-10 (Pużyński, Wciórka, 1998, s. 145)

1. *Utrwalony lęk przejawiający się zachowaniem o cechach społecznego unikania w sytuacjach, w których dziecko jest narażone na obecność nieznanych sobie ludzi, w tym także rówieśników.*
2. *Dziecko wykazuje koncentrację na sobie, zakłopotanie lub nadmierne skupienie na sprawie stosowności swego zachowania w czasie kontaktów z nieznanymi sobie ludźmi.*
3. *Zachodzi istotne zakłócenie relacji społecznych (w tym: relacji z rówieśnikami), które ulegają konsekwentnemu ograniczaniu. Gdy doświadczane są nowe lub wymuszone sytuacje społeczne, powodują znaczne cierpienie i dyskomfort przejawiane w postaci płaczu, braku spontanicznych wypowiedzi lub wycofania się.*
4. *Dziecko ma zadowalające relacje społeczne z członkami rodziny lub dobrze znanymi sobie rówieśnikami.*
5. *Początek zaburzenia współistnieje z fazą rozwoju, w której takie reakcje lękowe są adekwatne. Nieprawidłowy stopień, utrwalenie w czasie i towarzyszące upośledzenie funkcjonowania społecznego ujawniają się przed 6 rokiem życia.*
6. *Nie są spełnione kryteria uogólnionego zaburzenia lękowego w dzieciństwie.*
7. *Zaburzenie nie stanowi części szerszego zaburzenia emocji, zachowania lub osobowości ani całościowego zaburzenia rozwojowego, zaburzenia psychotycznego czy związanego z używaniem substancji psychoaktywnych.*
8. *Czas trwania zaburzenia wynosi co najmniej 4 tygodnie.*

Etiologia

Etiologia zaburzenia jest wieloczynnikowa. Wskazuje się na udział czynników psychicznych (zwłaszcza nieadekwatność poczucia bezpieczeństwa i stymulacji rozwoju w relacji z osobami znaczącymi, głównie matką) i czynników neurofizjologicznych dotyczących nieprawidłowości rozwoju struktur czynnościowych odpowiedzialnych za przeżywanie lęku (Bomba, Namysłowska, Orwid, 2002).

Leczenie

Leczenie zaburzeń lękowych (w tym lęku społecznego) najczęściej obejmuje terapię rodziny (rozpoznanie i zmianę określonego wzoru dysfunkcjonalności w jej funkcjonowaniu) oraz stopniową desensytyzację. Istotną rolę odgrywa również trening społeczny w ramach psychoterapii grupowej. Metodą stosowaną jest też leczenie farmakologiczne, zwłaszcza w przypadku większego nasilenia zaburzeń (Bomba, Namysłowska, Orwid, 2002; Popek, 2005).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Przypadek Julki

Dziewczynka w wieku 6 lat i 8 miesięcy, będąc w klasie „0", zgłosiła się do poradni zdrowia psychicznego z matką. Z relacji matki wynikało wówczas, że z nauką dziewczynka radzi sobie bardzo dobrze, wykazuje zainteresowania poznawcze. W szkole nie mówi, rozmawia tylko z jedną z koleżanek „na ucho". Nie chce, by inne dzieci ją słyszały. Nie odpowiada na pytania, nie sygnalizuje, gdy jej coś dolega. Bierze natomiast czynny udział w akademiach szkolnych – wtedy mówi wierszyki, śpiewa piosenki. Poza szkołą rozmawia z wybranymi koleżankami. W sytuacjach społecznych unika mówienia „dzień dobry".

Dziewczynka jest dzieckiem z ciąży pierwszej, porodu rozwiązanego o czasie, siłami natury, urodzona z wagą 3250, została oceniona na 10 punktów w skali Apgar. Rozwój psychoruchowy we wczesnym dzieciństwie był prawidłowy. Do 4 roku życia była wychowywana w domu rodzinnym w rodzinie wielopokoleniowej (rodzice i dziadkowie). W wieku czterech lat poszła do przedszkola, gdzie wystąpiły trudności adaptacyjne – płakała około trzech miesięcy, potem w domu ograniczała kontakt słowny z domownikami (np. rozmawiała tylko z matką, z dziadkiem nie rozmawiała przez okres około roku).

Somatycznie jest dzieckiem zdrowym, we wczesnym dzieciństwie (do około 4 roku życia) występowały częste infekcje górnych dróg oddechowych. Urazów głowy, utrat przytomności nie miała.

Jest wychowywana w rodzinie pełnej. Matka ma lat 33, nie pracuje, zajmuje się domem, jest zdrowa, określa się jako osoba nerwowa. Ojciec ma lat 39, pracuje, często jest w delegacji (przebywa poza domem), jest zdrowy, bardziej opanowany emocjonalnie. Dziewczynka jest jedynaczką. Rodzina mieszka z rodzicami matki.

W sytuacji rozmowy dziewczynka była zahamowana emocjonalnie, z widocznym niepokojem manipulacyjnym. Na pytania odpowiadała pojedynczymi słowami, nie wypowiadała się spontanicznie. W sytuacji, gdy nie znała odpowiedzi, patrzyła na matkę, oczekując od niej podpowiedzi, wsparcia. Jak sama mówiła – „Nie mówię do koleżanek, bo się wstydzę".

Będąc uczennicą klasy „0", z nauką radziła sobie dobrze. Jej kontakty społeczne w grupie były jednak ograniczone, była wstydliwa, nieśmiała w sytuacjach społecznych. Szczególne napięcie emocjonalne i zahamowanie wykazywała w powszednich, codziennych relacjach. W sytuacjach typu akademie szkolne bez oporów mówiła wierszyki, śpiewała w grupie piosenki. W domu była na ogół wesoła, chętnie bawiła się lalkami.

Stopniowo obserwowano u dziecka większą otwartość na kontakty społeczne. Rozpoczęła naukę w klasie pierwszej. Chętnie chodziła do szkoły – „Mam same piątki i szóstki". Była zadowolona ze ślubowania: „Mówiłam do mikrofonu". Twierdziła, że chciałaby być aktorką. W grupie rówieśniczej była bardziej aktywna, miała koleżanki,

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

częściej rozmawiała z nimi, ale nie lubiła, „gdy bawiły się w diabła". Uczęszczała na dodatkowe zajęcia taneczne, które bardzo lubiła.

Obserwowana w klasie drugiej szkoły podstawowej była bardziej spontaniczna, chociaż z widocznym „pogotowiem lękowym", czyli subiektywnym oczekiwaniem czegoś negatywnego, co może ją spotkać ze strony otaczającego świata (por. Kępiński, 1992). Teraz uczy się bardzo dobrze. W nauce jest raczej samodzielna i wykazuje nią zainteresowanie. W grupie rówieśniczej jest lubiana i zgodna. Utrzymuje kontakty z koleżankami, jednak wycofuje się w sytuacjach konfliktowych. W nowych, nieznanych sytuacjach społecznych reaguje lękiem.

ZABURZENIA HIPERKINETYCZNE

Zaburzenie to rozpoczyna się zwykle w pierwszych pięciu latach życia dziecka (Namysłowska, 2006). Początkowo dziecko jest spostrzegane jako bardziej żywe i ruchliwe niż inne dzieci. Stopniowo wyraźniejsza staje się jego nadmierna aktywność. Od momentu pójścia do przedszkola trudności są jeszcze bardziej zauważalne zwłaszcza w związku z koniecznością przestrzegania określonych norm zachowania w środowisku pozadomowym i w relacjach z rówieśnikami. Zwykle na tym etapie dzieci z zaburzeniami hiperkinetycznymi wykazują trudności w podporządkowywaniu się grupie. Ich impulsywność, labilność i drażliwość komplikują relacje z grupą rówieśniczą. Także wychowawcy mogą niekiedy kwestionować skuteczność metod wychowawczych stosowanych przez rodziców. Szczególnie trudnym okresem dla dzieci z zaburzeniami hiperkinetycznymi jest okres szkolny. Do dotychczasowych deficytów obejmujących nadmierną aktywność i impulsywność dołączają wówczas trudności w koncentracji uwagi. Deficyty te widoczne są w zachowaniu dziecka zarówno w sytuacjach zadaniowych, jak i zabawowych. Często w zachowaniu szkolnym tych dzieci obserwuje się problemy związane m.in. z wysiedzeniem w ławce przez określony czas, oczekiwaniem na swoją kolejność, nieprzerywaniem wypowiedzi innym, respektowaniem określonych reguł w grach zespołowych. Również tolerancja dla takich zachowań ze strony grupy rówieśniczej bywa zwykle ograniczona, toteż dzieci nadpobudliwe psychoruchowo mogą mieć trudności w utrzymaniu relacji koleżeńskich, pomimo licznych starań (Bomba, Namysłowska, Orwid, 2002).

Kryteria diagnostyczne zaburzeń hiperkinetycznych wg klasyfikacji ICD-10

Kryteria diagnostyczne **zaburzeń hiperkinetycznych** według klasyfikacji ICD-10 przedstawiono w ramce 2.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Ramka 2. Kryteria diagnostyczne zaburzeń hiperkinetycznych według klasyfikacji ICD-10 (Pużyński, Wciórka, 1998, s. 139)

Rozpoznanie zaburzeń hiperkinetycznych do celów badawczych wymaga stwierdzenia wyraźnie nieprawidłowego nasilenia zaburzeń uwagi, nadmiernej aktywności i niepokoju, które występują w różnych sytuacjach i utrzymują się w czasie, a które nie są spowodowane przez inne zaburzenia, takie jak autyzm lub zaburzenia afektywne.

A1. Brak uwagi

Co najmniej sześć z następujących objawów braku uwagi utrzymywało się przez co najmniej 6 miesięcy w stopniu prowadzącym do nieprzystosowania lub niezgodnym z poziomem rozwoju dziecka:

1. *częste niezwracanie bliższej uwagi na szczegóły lub częste beztroskie błędy w pracy szkolnej, pracy lub w innych czynnościach,*
2. *częste niepowodzenia w utrzymaniu uwagi na zadaniach lub czynnościach związanych z zabawą,*
3. *często wydaje się nie słyszeć, co zostało do niego (do niej) powiedziane,*
4. *częste niepowodzenia w postępowaniu według instrukcji albo w kończeniu pracy szkolnej, pomocy w domu lub obowiązków w miejscu pracy (ale nie z powodu zachowania opozycyjnego ani niezrozumienia poleceń),*
5. *często upośledzona umiejętność organizowania zadań i aktywności,*
6. *częste unikanie lub silna niechęć do takich zadań, jak praca domowa wymagająca wytrwałego wysiłku umysłowego,*
7. *częste gubienie rzeczy niezbędnych do niektórych zadań lub czynności, jak wyposażenie szkolne, ołówki, książki, zabawki lub narzędzia,*
8. *często łatwa odwracalność uwagi przez zewnętrzne bodźce,*
9. *częste zapominanie w toku codziennej aktywności.*

A2. Nadmierna aktywność

Co najmniej trzy z następujących objawów nadmiernej aktywności utrzymywały się przez co najmniej 6 miesięcy w stopniu prowadzącym do nieprzystosowania lub niezgodnym z poziomem rozwoju dziecka:

1. *często niespokojnie porusza rękoma lub stopami, albo wierci się na krześle,*
2. *opuszcza siedzenie w klasie lub w innych sytuacjach, w których oczekiwane jest utrzymanie pozycji siedzącej,*
3. *często nadmierne rozbieganie lub wtrącanie się w sytuacjach, w których jest to niewłaściwe (w wieku młodzieńczym lub u dorosłych może występować jedynie poczucie niepokoju),*
4. *często przesadna hałaśliwość w zabawie lub trudność zachowania spokoju w czasie wypoczynku,*
5. *przejawia utrwalony wzorzec nadmiernej aktywności ruchowej, praktycznie nie modyfikowany przez społeczny kontekst i oczekiwania.*

A3. Impulsywność

Co najmniej jeden z następujących objawów impulsywności utrzymywał się przez co najmniej 6 miesięcy w stopniu prowadzącym do nieprzystosowania lub niezgodnym z poziomem rozwoju dziecka:

1. *często udziela odpowiedzi zanim pytanie jest dokończone,*
2. *często nie umie czekać w kolejce lub doczekać się swej rundy w grach i innych sytuacjach grupowych,*
3. *często przerywa lub przeszkadza innym (np. wtrąca się do rozmów lub gier innych osób),*
4. *często wypowiada się nadmiernie bez uwzględniania ograniczeń społecznych.*

A4. *Początek zaburzenia nie później niż w wieku 7 lat.*

A5. Całościowość. *Kryteria są spełnione w więcej niż jedna sytuacji, np. połączenie braku uwagi i nadaktywności występuje i w szkole, i w domu lub zarówno w szkole, jak i w innych okolicznościach, gdzie dzieci są obserwowane, takich jak klinika (potwierdzenie takiej sytuacyjnej rozpiętości zwykle będzie wymagało informacji z więcej niż jednego źródła, relacje rodziców na temat zachowania w klasie mogą okazać się niewystarczające).*

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

A6. *Objawy w A1–A3 powodują istotne klinicznie cierpienie lub upośledzenie w zakresie funkcjonowania społecznego, szkolnego lub zawodowego.*
A7. *Zaburzenie nie spełnia kryteriów całościowych zaburzeń rozwojowych, epizodu maniakalnego, epizodu depresyjnego, ani zaburzeń lękowych.*

Jak wskazują Tomasz Wolańczyk i Jadwiga Komender (2005, s. 203), u pacjentów z zaburzeniami hiperkinetycznymi najczęściej spotykanymi **trudnościami** obserwowanymi w aktywności zadaniowej są:

Ramka 3. Najczęściej spotykane trudności w aktywności zadaniowej u pacjentów z zaburzeniami hiperkinetycznymi

- *zaburzenia procesów uwagi (w zakresie trwałości, przerzutności),*
- *zwiększona zależność uwagi od obecności bodźca, zaburzenia procesów planowania,*
- *zaburzenia procesów organizacji bodźca, zwłaszcza w zakresie chronologii wydarzeń, z czym wiąże się brak poczucia czasu, trudności w przenoszeniu doświadczeń z jednej sytuacji na drugą,*
- *zaburzenia kontroli impulsów, trudności związane z wyhamowaniem reakcji,*
- *zaburzenia procesów werbalnych, w tym zaburzenia organizacji dyskursu, trudności w posługiwaniu się przyimkami,*
- *błędy w czytaniu wynikające z zaburzeń uwagi,*
- *zaburzenia internalizacji mowy (trudności w tworzeniu monologu wewnętrznego),*
- *zaburzenia procesów amnestycznych, zwłaszcza w zakresie złożonego materiału, trudności w wydobywaniu z magazynów pamięci elementów właściwych dla danego programu działania,*
- *zaburzenia procesów emocjonalnych, trudności w rozpoznawaniu i kontroli emocji.*

Natomiast obserwowane w przebiegu zaburzeń hiperkinetycznych deficyty w zakresie zdolności hamowania zachowań oraz odraczania pierwotnych reakcji motorycznych (a także emocjonalnych), czyli samokontroli, niezbędnych do wykonania określonych zadań mogą prowadzić do następujących **konsekwencji**:

Ramka 4. Konsekwencje deficytów w zakresie zdolności hamowania zachowania samokontroli w wyniku zaburzeń hiperkinetycznych (zob. Wolańczyk, Komender, 2005, s. 204)

- *gorsze poczucie upływu czasu,*
- *niepamięć wydarzeń,*
- *niezdolność do refleksji nad zdarzeniami,*
- *niezdolność do wybiegania myślami naprzód (przewidywania),*
- *niezdolność do przestrzegania ustalonych zasad,*
- *upośledzenie zdolności do instruowania samego siebie i zadawania sobie pytań,*
- *okazywanie emocji – brak zdolności ich ukrywania,*
- *upośledzenie autoregulacji popędów i motywacji,*
- *upośledzenie zdolności analizowania zachowań i tworzenia nowych,*
- *niezdolność do rozwiązywania problemów.*

Etiologia

W **etiologii** zaburzenia wskazuje się przede wszystkim na czynniki dziedziczne, związane z późniejszym dojrzewaniem struktur mózgowych odpowiedzialnych za me-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

chanizmy kontroli i hamowania zachowań (Bomba, Namysłowska, Orwid, 2002; Wolańczyk, Komender, 2005).

U części dzieci z zaburzeniami hiperkinetycznymi nasilenie objawów zmniejsza się wraz z wiekiem, zwłaszcza w zakresie nadpobudliwości ruchowej (Namysłowska, 2006). U części natomiast zespół hiperkinetyczny może trwać bardzo długo (aż do dorosłości). Przyjmuje się, że objawy utrzymują się u 70% dzieci w okresie dorastania i u 30–50% w okresie dorosłości. Z zespołem hiperkinetycznym często współwystępują inne zaburzenia psychiczne, tj.: zaburzenia zachowania, zaburzenia nastroju, zaburzenia lękowe, swoiste zaburzenia umiejętności szkolnych. Istnieje też ryzyko rozwoju nadużywania substancji psychoaktywnych (Bomba, Namysłowska, Orwid, 2002).

Leczenie

Leczenie obejmuje zarówno psychoterapię, jak i farmakoterapię. Podejmowana jest także psychoedukacja, polegająca na wyjaśnianiu rodzicom i dziecku istoty zaburzenia. Niezbędna jest współpraca ze szkołą. Celem leczenia jest zmniejszenie ryzyka pojawienia się zaburzeń zachowania (Goodmann, Scott, 2000; Namysłowska, 2006).

Przypadek Oli

Dziewczynka zgłosiła się do poradni zdrowia psychicznego w wieku 8 lat i 4 miesięcy. Była wówczas uczennicą klasy drugiej szkoły podstawowej. Jako główny problem rodzice podawali nadmierną nerwowość dziecka, jego ruchliwość, pobudliwość oraz nieposłuszeństwo. Dziewczynka uczyła się przeciętnie. W grupie lubiła dominować, nieraz bywała agresywna. W aktywności zadaniowej wykazywała impulsywność i nieuwagę. W sytuacjach domowych ostatnie słowo musiało należeć do niej. Lubiła rządzić. Gdy matka w formie kary nieraz ograniczała jej np. oglądanie telewizji, dziewczynka stwierdzała, że: „Matka też nie będzie oglądać TV". Zaznaczony był konflikt rywalizacyjny z bratem: „Mogę go nieraz uderzyć, bo mnie denerwuje". Była zazdrosna o młodszego brata, on nieraz musiał jej ustępować.

Dziewczynka jest dzieckiem z ciąży pierwszej, porodu rozwiązanego o czasie, siłami natury, urodzona z wagą 3350, oceniona na 10 punktów w skali Apgar. Rozwój psychoruchowy we wczesnym dzieciństwie przebiegał prawidłowo. Od wczesnego dzieciństwa była dzieckiem ruchliwym, nadmiernie absorbującym otoczenie. W piątym roku życia poszła do przedszkola, tam chętnie i spontanicznie nawiązywała kontakty z innymi dziećmi. W wieku sześciu lat rozpoczęła naukę w klasie „0", uczyła się dobrze, była zainteresowana nauką.

Dziecko wychowywane jest w rodzinie pełnej, rodzice w wieku 29 lat (matka) i 30 lat (ojciec). Ma młodszego brata w wieku 4 lat. Matka nie pracuje, jest zdrowa, nieraz

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

bywa nerwowa. Ojciec pracuje, jest zdrowy, spokojny. Ogólnie Ola jest dzieckiem somatycznie zdrowym. Urazów głowy, utrat przytomności nie obserwowano.

W kontakcie indywidualnym dziewczynka była pogodna, o żywym napędzie psychoruchowym, z widocznym niepokojem manipulacyjnym i ruchowym. Kontakt słowny i emocjonalny nawiązywała chętnie. Była spontaniczna, nieco samowolna, infantylna. Przejawiała impulsywność, na lekcjach rozpraszała się, kręciła się na krześle. Wykazywała żywe zainteresowania poznawcze: „najfajniejsze są czytanki". W kontaktach rówieśniczych bywała dominująca, nieraz odpowiadała agresywnie na zaczepki innych dzieci.

Z opinii nauczyciela z tego okresu wynikało, że była dzieckiem nadpobudliwym psychoruchowo, szybko się nudziła, interesowała się „wszystkim, ale na krótko". Wokół niej zwykle panował nieporządek i chaos. Podczas zajęć kilkakrotnie spadała z krzesełka, gdy jadła i piła, rozlewała, rozsypywała jedzenie. W trakcie zajęć zadawała wiele pytań nie związanych z lekcjami. Spostrzegana była wtedy przez nauczyciela jako dziecko „zdolne, ale nieuporządkowane, ruchliwe, mało zdyscyplinowane", co utrudniało jej funkcjonowanie w szkole. Ogólnie była zainteresowanie nauką, potrafiła wypowiadać się logicznie na dany temat, wyciągała prawidłowe wnioski, rozumiała związki przyczynowo-skutkowe. Często jednak kończyła wypowiedź w połowie zdania. Zadania rozwiązywała szybko, często pochopnie, toteż popełniała błędy. Czytała tylko początek polecenia, sądząc, że wie już, o co chodzi, z czego wynikały liczne pomyłki. Odpowiednio stymulowana potrafiła rozwiązać trudne zadania, potrzebowała jednak wyciszania i uspokojenia.

W grupie rówieśniczej często popadała w konflikty, co wynikało z chęci dominacji i narzucania swoich reguł. Dziewczynka bawiła się z innymi dziećmi, dopóki zasady zabawy jej sprzyjały, w chwili niepowodzenia dążyła do zmiany reguł, co nie było akceptowane przez pozostałe dzieci.

Obecnie jest uczennicą klasy trzeciej szkoły podstawowej. Nadal wykazuje nadpobudliwość psychoruchową. W domu chce dominować, jak mówią rodzice: „Musi mieć wszystko najlepsze". Ogólnie jest jednak grzeczniejsza. W szkole nauczyciel również dostrzega poprawę w zachowaniu dziewczynki, która lepiej skupia uwagę: „Staram się na lekcjach nie gadać". W funkcjonowaniu społecznym jest bardziej dostosowana, lepiej radzi sobie z drobnymi niepowodzeniami, hamuje zachowania agresywne. Odczuwa satysfakcję z dobrych ocen: „Jestem lepsza od najlepszego chłopca w klasie". Uczestniczy w zajęciach sportowych i teatralnych, z których jest bardzo zadowolona.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

CAŁOŚCIOWE ZABURZENIA ROZWOJOWE – AUTYZM DZIECIĘCY I ZESPÓŁ ASPERGERA

Autyzm dziecięcy i zespół Aspergera w międzynarodowych klasyfikacjach zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania ICD-10 (WHO, 1992) oraz DSM-IV (APA, 1994) są definiowane jako całościowe zaburzenia rozwojowe (F84). Charakteryzują się one jakościowymi nieprawidłowościami w zakresie interakcji społecznych i wzorców komunikowania się, a także ograniczonym, stereotypowym i powtarzającym się repertuarem zainteresowań i aktywności. Zaburzenia te są rozpoznawane na podstawie obecności w zachowaniu określonych symptomów, dotyczą więc całości zachowania dziecka w każdej sytuacji.

Kategoria diagnostyczna całościowych zaburzeń rozwojowych ma bardzo niejednorodny charakter. Osoby zaliczane do niej wykazują nieprawidłowości w trzech wyróżnionych obszarach funkcjonowania, tj. w przebiegu interakcji społecznych, w komunikowaniu się (werbalnym i niewerbalnym) oraz w zachowaniach i zainteresowaniach. Ich nasilenie i współwystępowanie z innymi istotnymi, choć mniej specyficznymi zaburzeniami jest bardzo zróżnicowane. Ponadto obraz kliniczny zaburzeń autystycznych zmienia się w miarę rozwoju (Jaklewicz, 1993; 2002), co dodatkowo może komplikować precyzyjne różnicowanie w ramach grupy całościowych zaburzeń rozwojowych.

Na dużą różnorodność postaci całościowych zaburzeń rozwojowych (w tym autyzmu dziecięcego i zespołu Aspergera) przejawiającą się w dużym zróżnicowaniu zachowań dzieci (stosownie do różnego stopnia nasilenia objawów) oraz w różnej dynamice zmian zachodzących w toku ich rozwoju wskazuje Hanna Jaklewicz (1993; 1994). Istotnym predyktorem dynamiki przebiegu tych zaburzeń jest wiek dziecka, w którym pojawiają się pierwsze objawy (Jaklewicz, 2002).

W procesie diagnozowania zaburzeń autystycznych u dzieci szczególne znaczenie ma ocena rozwoju społecznego dziecka i ogólnego poziomu jego rozwoju (Gillham, Carter, Volkmar, Sparrow, 2000). Wiedza na temat poziomu rozwoju społecznego dziecka jest pomocna w wyjaśnieniu istoty autyzmu rodzicom. Pomaga ona również określić kierunek, zgodnie z którym symptomy autyzmu mogą zmieniać się wraz z wiekiem dziecka, a także sformułować prognozy i zaplanować leczenie. Wiedza ta jest również bardzo ważna dla nauczyciela, pozwala bowiem dostosowywać oddziaływania dydaktyczne i wychowawcze do możliwości dziecka na danym etapie jego rozwoju.

Autyzm dziecięcy

Autyzm dziecięcy jest zaburzeniem, które rozwija się do 3 roku życia. Ma ono całościowy charakter, obejmujący jakościowe zmiany w trzech obszarach: funkcjonowania społecznego, komunikowania się oraz specyficznych, stereotypowych zacho-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

wań i zainteresowań. W obszarze funkcjonowania społecznego charakterystycznym deficytem jest wycofanie się z relacji społecznych. Opóźnione lub niewykształcone są język mówiony i ekspresja niewerbalna. Mowa nie jest używana do komunikowania się. Wzorce zachowania i zainteresowań wykazują sztywny i ograniczony charakter. Upośledzona jest również umiejętność zabawy w „udawanie" (Jaklewicz, 2000; 2005).

Kryteria diagnostyczne autyzmu dziecięcego wg klasyfikacji ICD-10

Kryteria diagnostyczne autyzmu dziecięcego według klasyfikacji ICD-10

Ramka 5. Kryteria diagnostyczne autyzmu dziecięcego według klasyfikacji ICD-10 (za: Pużyński, Wciórka, 1998, s. 133)

A. Nieprawidłowy lub upośledzony rozwój wyraźnie widoczny przed 3 rokiem życia w co najmniej jednym z następujących obszarów:
1. *rozumienie i ekspresja językowa używane w społecznym porozumiewaniu się,*
2. *rozwój wybiorczego przywiązania społecznego lub wzajemnych kontaktów społecznych,*
3. *funkcjonalna lub symboliczna zabawa.*

B. W sumie występuje co najmniej sześć objawów spośród wymienionych w punktach 1, 2, 3, przy czym co najmniej dwa z nich z punktu 1 i po co najmniej jednym z punktów 2 i 3:
1. *Jakościowe nieprawidłowości wzajemnych interakcji społecznych przejawiane co najmniej w dwóch z następujących obszarów:*
   a) *niedostateczne wykorzystanie kontaktu wzrokowego, wyrazu twarzy, postawy ciała i gestów do odpowiedniego regulowania interakcji społecznych,*
   b) *niedostateczny (odpowiednio do wieku umysłowego i mimo licznych okazji) rozwój związków rówieśniczych obejmujących wzajemnie podzielane zainteresowania, czynności i emocje,*
   c) *brak odwzajemniania społeczno-emocjonalnego, przejawiający się upośledzeniem lub odmiennością reagowania na emocje innych osób, albo brak modulacji zachowania odpowiedniej do społecznego kontekstu, albo słaba integracja zachowań społecznych, emocjonalnych i komunikacyjnych,*
   d) *brak spontanicznej potrzeby dzielenia z innymi osobami radości, zainteresowań lub osiągnięć (np. brak pokazywania, przynoszenia lub podkreślania wobec innych osób przedmiotów swego indywidualnego zainteresowania).*
2. *Jakościowe nieprawidłowości w porozumiewaniu się przejawiane co najmniej w jednym z następujących obszarów:*
   a) *opóźnienie lub zupełny brak rozwoju mówionego języka, które nie wiążą się z próbą kompensowania za pomocą gestów lub mimiki jako alternatywnego sposobu porozumiewania się (często poprzedzane przez brak komunikatywnego gaworzenia),*
   b) *względny niedostatek inicjatywy i wytrwałości w podejmowaniu wymiany konwersacyjnej (na jakimkolwiek występującym poziomie umiejętności językowych), w której zachodzą zwrotne reakcje na komunikaty innej osoby,*
   c) *stereotypowe i powtarzające się, idiosynkratyczne wykorzystanie słów i wyrażeń,*
   d) *brak spontanicznej różnorodności zabawy w udawanie („na niby") lub zabawy naśladującej role społeczne.*
3. *Ograniczone, powtarzające się i stereotypowe wzorce zachowania, zainteresowań i aktywności przejawiane w co najmniej jednym z następujących obszarów:*

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

a) pochłoniecie jednym lub liczniejszymi stereotypowymi zainteresowaniami o nieprawidłowej treści i zogniskowaniu, albo jednym lub więcej zainteresowaniami nieprawidłowymi z powodu swej intensywności i ograniczenia, choć nie z powodu treści i zogniskowania,

b) wyraziście kompulsywne przywiązanie do specyficznych, niefunkcjonalnych czynności rutynowych i zrytualizowanych,

c) stereotypowe i powtarzające się manieryzmy ruchowe, obejmujące albo stukanie lub kręcenie palcami, albo złożone ruchy całego ciała,

d) koncentracja na cząstkowych lub niefunkcjonalnych właściwościach przedmiotów służących do zabawy (jak: ich zapach, odczucie powierzchni lub powodowanego hałasu czy wibracji).

C. Obrazu klinicznego nie można wyjaśnić innymi odmianami całościowych zaburzeń rozwojowych, specyficznymi rozwojowymi zaburzeniami rozumienia języka z wtórnymi trudnościami społeczno-emocjonalnymi, reaktywnymi zaburzeniami przywiązania ani zaburzeniem selektywności przywiązania, upośledzeniem umysłowym z pewnymi cechami zaburzeń emocji i zachowania, schizofrenią o niezwykle wczesnym początku, ani zespołem Retta.

Przypadek Michała

Chłopiec został zgłoszony przez matkę do poradni zdrowia psychicznego w wieku 5 lat. Jako główny problem matka podała wówczas niechęć chłopca do chodzenia do przedszkola, brak zainteresowania kontaktami społecznymi, lękliwość.

Jest on dzieckiem z ciąży pierwszej, porodu rozwiązanego o czasie, siłami natury, urodzony z wagą 3400, uzyskał 7/8/8 punktów w skali Apgar. Rozwój psychoruchowy we wczesnym dzieciństwie przebiegał nieharmonijnie. Chłopiec zaczął chodzić około 1 roku życia, rozwój mowy był opóźniony – pierwsze słowa: „mama", „baba" – pojawiły się około 14 miesiąca życia, zdaniami zaczął mówić około 4 roku życia. W wieku trzech lat podjęto próbę zaprowadzenia go do przedszkola, ale chłopiec często chorował i chodził tam tylko przez dwa miesiące. W 4 roku życia był hospitalizowany w oddziale psychiatrii dziecięcej, gdzie rozpoznano zaburzenia autystyczne. W wieku 5 lat ponownie zaczął uczęszczać do przedszkola. Wówczas chętnie uczył się wierszyków i piosenek. Nie wykazywał jednak zainteresowania kontaktami społecznymi.

Chłopiec jest wychowywany w rodzinie pełnej. Matka ma lat 33, nie pracuje, przebywa na urlopie wychowawczym, jest zdrowa, nieraz nerwowa. Ojciec ma lat 41, pracuje, leczy się z powodu nadciśnienia tętniczego, choroby wrzodowej, jest nerwowy. Chłopiec ma brata w wieku 3 lat, zdrowego.

W sytuacji badania chłopiec nie zawsze utrzymywał kontakt wzrokowy. Początkowo chętnie odpowiadał na zadawane pytania dotyczące zabawy (bawił się samochodami), odpowiedzi były głównie jednowyrazowe, mowa nie zawsze wyraźna. Potem kontakt urywał się. Chłopiec bawił się klockami. Powtarzał za badającym ostatnie słowa. Widoczne były stereotypie ruchowe oraz nietypowe „pod kątem" przyglądanie się zabawkom. W towarzystwie matki był pewniejszy siebie. Obserwowano zaburzenia i nieadekwatność w zakresie komunikacji niewerbalnej. Prezentowane przez chłopca

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

zachowania sprawiały wrażenie nieco dziwacznych i niedostosowanych, np. gdy w czasie rozmowy badającego z matką znalazł on włos leżący na kozetce, podniósł go, spontanicznie (i nieco demonstracyjnie) pokazał osobie badającej, uczynił to jednak bez żadnego dodatkowego komentarza.

W wieku 6 lat w funkcjonowaniu psychicznym dziecka nadal obserwowano zaburzenia w zakresach: interakcji społecznych, komunikacji oraz specyficznych, stereotypowych i powtarzalnych zachowań. Od momentu, w którym zaczął uczęszczać do klasy „0", przed wyjściem rano do przedszkola bywał nerwowy, protestował, nie chcąc zostawać na zajęciach. Z relacji nauczycielki wynikało wówczas, że po wyjściu matki z budynku przedszkola chłopiec uspokajał się, choć nie nawiązywał kontaktów z rówieśnikami. Bawił się sam, polecenia spełniał wybiórczo. Nieraz siedząc na krzesełku, obserwował zachowania grupy, nie inicjował jednak żadnych relacji z kolegami. Kontakt werbalny z chłopcem był również ograniczony, często udzielał krótkich odpowiedzi typu „tak", „chyba". Część pytań pomijał, nie podtrzymując dialogu. Modulacja głosu była zaburzona, nieadekwatna. W kontekstach społecznych był wycofany, niezaangażowany. Wykazywał przywiązanie do określonych schematów, rutyny, np. siedział zawsze sam przy tym samym stoliku, nie tolerując jakichkolwiek zmian czy obecności blisko siebie innych dzieci.

Okresowo ujawniał różne lęki, niepokoje. Wymagał ciągłego potwierdzania, upewniania się czy instruktarzu w konkretnych sytuacjach społecznych. Obawiał się różnych sytuacji, np. wejścia do autobusu, nieraz zachodził drogę matce, mówiąc, „że boi się, że ktoś za nim będzie szedł".

Według matki nie lubił przedszkola, omijał je. Stopniowo nawiązywał kontakt z nauczycielkami, z dziećmi rzadziej lub wcale. Mowa nadal była przez chłopca dziwacznie modulowana, momentami niezrozumiała. W czasie wakacji przed pójściem do pierwszej klasy zaczął wykazywać wybiórcze zainteresowania, np. kośćmi zmarłych zwierząt, gdyż – jak twierdził – „chciałby być naukowcem". Ogólnie stał się w tym czasie bardziej aktywny, mniej lękowy. Częściej przytulał się do matki. Nawiązywał kontakty werbalne głównie z dorosłymi.

Obecnie chłopiec jest w klasie pierwszej szkoły podstawowej, nadal utrzymują się zaburzenia z zakresu triady autystycznej. Na lekcjach nie zawsze współpracuje z nauczycielem, ale jest względnie samodzielny. Uzyskuje przeciętne wyniki w nauce. W sytuacjach społecznych kontakt z dzieckiem jest stymulowany, unika ono kontaktu wzrokowego. Unika również sytuacji, w których nieunikniony jest kontakt fizyczny (np. lekcje wychowania fizycznego, korzystanie z szatni). Nie zachowuje należytego dystansu wobec dorosłych – „mówi, co myśli".

W badaniu psychologicznym przeprowadzonym w wieku 6 lat i 7 miesięcy w skali Wechslera (WISC-R) uzyskał następujące wyniki: II pełny = 96, II słowny = 95, II bezsłowny = 99, co wskazuje na przeciętny poziom funkcjonowania intelektualnego.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Zespół Aspergera

Diagnoza zespołu Aspergera obejmuje stwierdzenie występowania deficytów w dwóch takich samych, jak w przypadku autyzmu, obszarach: interakcji społecznych i ograniczonych, sztywnych wzorców zachowania. Deficyty w funkcjonowaniu społecznym dotyczą ograniczonych zdolności w zakresie komunikacji niewerbalnej, słabej empatii oraz niezdolności do nawiązywania przyjaźni. Nie stwierdza się występowania istotnego opóźnienia rozwoju poznawczego (Pisula, 2000). Rozwój intelektualny jest zwykle w granicach normy (nieraz powyżej przeciętnej). Prawidłowy jest także rozwój mowy ekspresyjnej i jej rozumienie (Jaklewicz, 2005). Charakterystyczne są też sztywne, bardzo zawężone zainteresowania. Czasem występują opóźnienia lub zaburzenia w rozwoju ruchowym (niezgrabność ruchowa). Zaburzenie to częściej występuje u chłopców. U osób z zespołem Aspergera obserwuje się nieraz wyższy niż w przypadku autyzmu poziom lęku (Pisula, 2000).

Kryteria diagnostyczne zespołu Aspergera wg klasyfikacji ICD-10

Wyżej wymienione kryteria diagnostyczne **zespołu Aspergera** prezentuje ramka 6.

Ramka 6. Kryteria diagnostyczne zespołu Aspergera według klasyfikacji ICD-10 (Pużyński, Wciórka, 1998, s. 137)

A. Brak istotnego klinicznie opóźnienia w zakresie języka mówionego i rozumienia języka lub rozwoju czynności poznawczych. Rozpoznanie wymaga stwierdzenia, że wypowiadanie pojedynczych słów było rozwinięte do drugiego roku życia lub wcześniej oraz że komunikatywne wyrażenia były w użyciu do 3 roku życia lub wcześniej. Umiejętność pomagania sobie, zachowanie adaptacyjne i zaciekawienie środowiskiem w okresie pierwszych trzech lat było na poziomie odpowiadającym rozwojowi intelektualnemu. Jednak fazy rozwoju ruchowego mogą być nieco opóźnione i zwykle występuje ruchowa niezdarność (choć nie jest cechą diagnostyczną). Pojedyncze, szczególne umiejętności, często związane z nieprawidłowym koncentrowaniem się na nich, występują pospolicie, choć nie są wymagane do rozpoznania.

B. Występują jakościowe nieprawidłowości w zakresie wzajemnych interakcji społecznych (kryteria autyzmu).

C. Pacjent przejawia niezwykle nasilone, wyizolowane zainteresowania albo ograniczone, powtarzające się i stereotypowe wzorce zachowania, zainteresowań i aktywności (kryteria jak dla autyzmu, jednak mniej celowe byłoby włączanie do nich manieryzmów ruchowych, albo koncentracji na cząstkowych lub niefunkcjonalnych elementach przedmiotów służących do zabawy).

D. Zaburzenia nie można traktować jako innej z postaci całościowych zaburzeń rozwojowych, prostej schizofrenii, zaburzenia typu schizofrenii, zaburzeń obsesyjno-kompulsyjnych, osobowości anankastycznej, reaktywnego lub nieselektywnego zaburzenia przywiązania w dzieciństwie.

Ze względu na fakt, że nieprawidłowości dotyczą stosunkowo wąskich obszarów funkcjonowania dziecka, rozpoznanie zespołu Aspergera jest zwykle stawiane później

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

niż w przypadku autyzmu. Specyficzne trudności są nieraz zauważalne dopiero w czasie, gdy dziecko rozpoczyna naukę w szkole (Pisula, 2000).

Do 3 roku życia rozwój dziecka z zespołem Aspergera w zakresie interakcji społecznych i mowy, zainteresowań i aktywności przebiega prawidłowo (Jaklewicz, 2005). Po 3 roku życia ujawniają się u niego wyraźne trudności w zakresie umiejętności nawiązywania relacji społecznych z towarzyszącym lękiem przed ekspozycją społeczną, które wyznaczają specyficzne formy zaburzeń zachowania w kolejnych etapach rozwoju. W okresie przedszkolnym i szkolnym dotyczą one problemów w przystosowaniu się do nowych warunków oraz do reguł współżycia w grupie rówieśniczej.

Jak podkreśla Tony Attwood (1998), dziecko z zespołem Aspergera nie włącza się w aktywność grupową, nie podziela zainteresowań innych dzieci, nie reaguje na emocje innych, a jego zachowania nie podlegają modulacji odpowiednio do kontekstu sytuacyjnego. Cechuje je zatem brak zdolności do wzajemności w kontaktach emocjonalnych i społecznych. Ze względu na trudności w odczytywaniu intencji zawartych w ekspresji mimicznej i niewerbalnych komunikatach innych osób oraz deficyt empatii osoby z zespołem Aspergera mają trudności w nawiązywaniu przyjaźni lub bliższych relacji z osobą płci przeciwnej. Toteż w okresie dorastania nasilają się u nich poczucie osamotnienia i izolacja społeczna (Jaklewicz, 2005).

Etiologia i leczenie

Etiologia zaburzeń autystycznych jest wieloczynnikowa i obejmuje czynniki biologiczne, społeczne oraz psychologiczne (Bursztejn, 1998; Gałkowski, 1995; Jaklewicz, 1993; 2005; Kościelska, 2002; Namysłowska, 2006; Pisula, 2002; Rajewski, 2002). Obecnie w powstawaniu autyzmu szczególnie akcentuje się znaczenie czynników biologicznych (w tym czynników genetycznych) (Baron-Cohen, Bolton, 1993; Pisula, 2002). Klinicyści podkreślają, że u podstaw zaburzenia leżą prawdopodobnie dysfunkcje mózgowe, które mogą powodować zaburzenia w funkcjonowaniu psychicznym dziecka (Baron-Cohen, Bolton, 1993).

Leczenie i rokowanie. Autyzm dziecięcy jest zaburzeniem rozwojowym zwykle o niepomyślnym rokowaniu (zależnie od natężenia objawów i poziomu intelektualnego). Dzieci z autyzmem wymagają stałej opieki rodziców. Leczenie ma charakter kompleksowy i obejmuje rehabilitację, reedukację oraz różne formy psychoterapii (behawioralną, holding, a także, w niektórych przypadkach, terapię indywidualną). Ze względu na specyfikę objawów, utrudniających kontakt emocjonalny z dzieckiem, wskazana jest również terapia rodziny (Namysłowska, 2006).

W przypadku **zespołu Aspergera** rokowanie jest lepsze, stosownie do mniejszych deficytów społecznych i komunikacyjnych oraz ogólnie wyższego przeciętnego poziomu intelektualnego (Namysłowska, 2006).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Przypadek Tomka

Chłopiec zgłoszony do poradni zdrowia psychicznego w 12 roku życia. Z informacji od matki wynikało wówczas, że był bardzo nerwowy, wybuchał płaczem w sytuacjach, gdy się zdenerwował, wtedy zamykał się w sobie, „tracił pamięć". Najczęściej denerwował się, gdy były klasówki w szkole. Otrzymywał słabe oceny (niedostateczne i dopuszczające). Był uczniem klasy V szkoły podstawowej, uczył się przeciętnie. Klas nie powtarzał. W nauce wymagał pomocy ze strony matki, zwłaszcza w przypadku matematyki. Lubił przedmioty humanistyczne. Wykazywał dobrą pamięć, zapamiętywał dobrze „to, co chciał". Był ciągle zmęczony, zgłaszał bóle głowy, ziewał przy odrabianiu lekcji.

Jest dzieckiem z ciąży czwartej (wiek matki w czasie porodu 42 lata), porodu prawidłowego, rozwiązanego o czasie, urodzony z wagą 4720, wyniki w skali Apgar: 8/8/8. Rozwój psychoruchowy we wczesnym dzieciństwie przebiegał bez większych opóźnień. Jest wychowywany w rodzinie pełnej. Matka ma lat 54, jest nerwowa, pracuje zawodowo. Ojciec ma lat 56, leczy się z powodu choroby Parkinsona. Chłopiec ma rodzeństwo zdrowe, usamodzielnione, w wieku 34, 27 i 25 lat.

Według matki chłopiec ogólnie był powolny, nieśmiały, niezaradny, samotnik, uczuciowy. Matka opisywała go również jako niezgrabnego ruchowo, w typie „ciamajdy", niezaradnego życiowo, a także „innego, trochę dziwnego, zawsze odbiegającego od innych dzieci". Chłopiec nie sprawiał problemów wychowawczych. Był domatorem, nie miał kolegów, niechętnie uczestniczył w życiu klasowym. W nauce był mało samodzielny – matka dużo pomagała chłopcu, spostrzegając go jako mniej zaradnego, wrażliwszego niż starsze rodzeństwo.

W sytuacji badania stwierdzono, że chłopiec był nieco zahamowany sytuacyjnie, lękowy, niepewny siebie, wycofujący się, nieśmiały. Utrzymywał logiczny, choć stymulowany kontakt, wykazywał pełną orientację. Mowa chłopca była powściągliwa, ogólnie był mało spontaniczny, o ubogiej, lecz dostosowanej mimice. Potwierdzał trudności adaptacyjne, problemy z podejmowaniem decyzji, trudności w skupieniu uwagi. W sytuacji niepowodzeń reagował płaczem, „utratą pamięci". W zdenerwowaniu miał myśli, „że nie warto żyć". Bał się koszmarów (w nocy często budził się, drzwi do sypialni musiały być otwarte). Postawiono rozpoznanie wstępne: **zaburzenia emocjonalne z lękiem – obserwacja**.

W klasie VI szkoły podstawowej chłopiec nadal był infantylny, wymagał pokierowania w różnych, codziennych sytuacjach. Był mało zaradny, mało zdecydowany, mało „przebojowy". Sporadycznie sygnalizował lęki. Uczył się przeciętnie, ale matka stale pomagała mu, gdyż twierdziła, że „Trzeba przypilnować nauki". Nie lubił matematyki. Trudność sprawiała mu mowa opisowa (pisanie opowiadań) i elastyczne wykorzystywanie posiadanej wiedzy. Wymagał stymulacji do nauki. Matka była wobec niego bardzo opiekuńcza. Indagowany przez nią niechętnie, zbywająco mówił o szkole.

Nadal miał słaby kontakt z kolegami, był odrzucany, wyśmiewany przez grupę. Wykazywał niedostosowanie społeczne. Miał trudności w rozumieniu niektórych sytuacji

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

społecznych, „by nie narażać się na śmieszność". W szkole nieraz koledzy wykorzystywali jego naiwność (np. „pożyczali" drobne sumy pieniędzy, których potem nie oddawali). Zamykał się w sobie.

W okresie gimnazjalnym (I klasa) nastąpiło znaczne pogorszenie w zakresie zachowania i nauki. W relacjach z rówieśnikami chłopiec stał się konfliktowy, zaczepny. Raz pobił się z kolegami, nastąpiły interwencje ze strony szkoły. Na zwracaną uwagę reagował niewspółmiernymi emocjami, dopiero po pewnym czasie uspokajał się.

W kontakcie indywidualnym obserwowano wtedy u chłopca niepokój manipulacyjny i ruchowy, jego mimika była słabo modulowana, uboga. Sygnalizował lęki w nocy: „że coś się stanie". Potwierdzał szkolne problemy, koledzy prowokowali go do różnych zachowań, dostrzegając jego „inność". Wykazując brak wrażliwości na nastrój grupy oraz źle odczytując niewerbalne sygnały komunikujące, ustosunkowanie do innych, stawał się obiektem ataków, drwin i żartów ze strony kolegów (kozioł ofiarny). Dosłownie odbierał wszystko, co do niego mówiono, nie rozróżniał ironii, żartu. Zweryfikowano diagnozę, rozpoznając u chłopca w 14 roku życia **zespół Aspergera**.

W rozmowie z badającym w tym okresie spontanicznie nie wypowiadał się, udzielał adekwatnych, ale często wymijających odpowiedzi. Sam nie zgłaszał większych problemów. Ostatnio zaczął bać się duchów („ich widoku w oknie"). Nauczyciele kontrolowali, by koledzy mu nie dokuczali. Stawał się coraz bardziej zamknięty w sobie. Raz został pobity przez kolegę na ulicy. Wycofywał się z kontaktów z kolegami, gdyż – jak twierdził – „nie interesują go". W sytuacjach zagrożenia był bezradny, wpadał w panikę. Bardzo źle wypadał na sprawdzianach pisemnych, preferował odpowiedzi ustne.

W kolejnych klasach gimnazjalnych u chłopca nadal obserwowano trudności w sytuacjach szkolnych. Bardzo dużo się uczył, ale w zdenerwowaniu zapominał przyswojonego materiału, uzyskiwał słabe oceny. Bardzo bał się w sytuacjach typu sprawdziany, klasówki. Wtedy często dezorganizował się. Problemy sprawiała mu geometria. Miał również trudności z formułowaniem wypowiedzi z przedmiotów humanistycznych (koledzy często śmiali się z tego) oraz z relacjonowaniem sytuacji społecznych (często nie wiedział, jak się zachować w określonych kontekstach społecznych i w relacji z innymi). Koledzy nadal dokuczali mu, zaczepiali (w formie żartów), ale chłopiec nie potrafił (nie chciał?) o tym mówić. Był bezradny, bezbronny w sytuacjach społecznych, nie umiał odpowiedzieć na zaczepki. Unikał kontaktu z rówieśnikami. Nie wykazywał określonych zainteresowań. Przejawiał lęk w nowych sytuacjach.

Obecnie chłopiec jest uczniem I klasy liceum ogólnokształcącego. Nadal w aktywności zadaniowej jest wylękniony, zdezorganizowany. Przed klasówkami na przerwach monologuje. Uczy się często „na pamięć". Ma duże trudności w podejmowaniu decyzji w codziennych sytuacjach, w organizowaniu sobie aktywności w ciągu dnia. Bywa bezczynny. W sytuacjach ekspozycji społecznej jest lękowy, niezaradny społecznie, wycofany, onieśmielony. Zupełnie nie radzi sobie z kontaktami społecznymi – nieraz gim-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

nazjaliści prowokują go, a on nie potrafi obronić się przed złośliwościami młodszego kolegi. Nie utrzymuje kontaktów z rówieśnikami. Nie rozumie kontekstów związanych z relacjami, koledzy robią sobie dowcipy jego kosztem. Zupełnie nie zna się na żartach, nie czyta między wierszami. Bywa naiwny, dosłowny, nie rozumie ironii, złośliwości. Nie potrafi kłamać. Izoluje się z relacji. Nie zdaje sobie sprawy z wartości pieniędzy. Jest niezgrabny ruchowo. Wiele rzeczy trzeba mu wyjaśniać, powtarzać. Wymaga instruowania przez matkę w codziennych sytuacjach. Według matki: „Wykonuje pod nadzorem wiele czynności, ale sam nie jest w stanie niczego rozpocząć ani wymyślić. W domu stara się, trzeba mu powiedzieć, co i gdzie należy zrobić. Zmienia się powoli na korzyść, trudności występują, ale on się stara".

W badaniu psychologicznym w skali Wechslera (WISC-R) w wieku 14 lat uzyskał następujące wyniki: II pełny = 90, II słowny = 88, II bezsłowny = 93, co odpowiada przeciętnemu poziomowi rozwoju funkcji poznawczych.

ZAKOŃCZENIE

Zaburzenia występujące w okresie rozwojowym przedstawione w niniejszym rozdziale dotyczą społecznego aspektu zachowania dziecka. Ich wspólnym wymiarem jest kategoria **lęku społecznego** – w przypadku zaburzeń emocjonalnych jest to jego nadmiar, w przypadku zaburzeń hiperkinetycznych niedomiar (deficyt), zaś w przypadku całościowych zaburzeń rozwojowych – a zwłaszcza w zespole Aspergera – obecny jest deficyt w zakresie percepcji i rozumienia sytuacji społecznych, wtórnie prowadzący do lęku w sytuacjach społecznych.

Zaburzenia te ilustrują trzy szerokie grupy diagnostyczne, tj. (1) zaburzenia emocjonalne, opisywane przez Roberta Goodmana i Stephena Scotta (2000) jako zaburzenia zinternalizowane, w których przeżywane stresy zostają skierowane do wewnątrz i prowadzą do niepokoju, lęków, smutku; (2) zaburzenia zakłócające zachowanie, określane jako eksternalizowane, w których stresy są skierowane na zewnątrz i powodują buntownicze, agresywne lub antyspołeczne zachowania zwrócone przeciwko innym osobom; oraz (3) zaburzenia rozwojowe, w których opóźniony lub zaburzony jest rozwój określonych funkcji, stanowiących o dojrzewaniu biologicznym organizmu.

Nauczyciel jako osoba, która uczestniczy w relacjach z uczniem i może obserwować w czasie rozwijające i doskonalące się u niego zdolności percepcji społecznej oraz aktywność interpersonalną (zachowania), może rozpoznać określone nieprawidłowości w tym zakresie. W sytuacji stwierdzenia ich występowania wskazane byłoby nawiązanie współpracy z pedagogiem, psychologiem, a w razie potrzeby także z psychiatrą w celu podjęcia kompleksowych działań mających przeciwdziałać dalszemu rozwojowi patologii.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Bibliografia

American Psychiatric Association, ***Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders***, Washington, APA, 1994.

Attwood T., ***Zespół Aspergera***, Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka, 1998.

Badura-Madej W., Józefik B., Popielarska A., Popielarska M., Woynarowska B., ***Etiologia i patogeneza zaburzeń psychicznych u dzieci i młodzieży***, w: ***Psychiatria wieku rozwojowego***, red. A. Popielarska, M. Popielarska, Warszawa, PZWL, 2000, s. 33–70.

Baron-Cohen S., Bolton P., ***Autism. The facts***, Oxford, Oxford University Press, 1993.

Bomba J., Namysłowska I., Orwid M., ***Zaburzenia zachowania i emocji rozpoczynające się w dzieciństwie i w wieku młodzieńczym***, w: ***Psychiatria kliniczna***, t. 2., red. A. Bilikiewicz, S. Pużyński, J. Rybakowski, J. Wciórka, Wrocław, Wydawnictwo Medyczne Urban & Partner, 2002, t. 2., s. 655–695.

Bursztejn C., ***Autyzm: rozwój pojęć***, w: ***Wokół diagnozowania autyzmu***, red. A. Gardziel, Kraków, Grupa Robocza d/s Współpracy Polsko-Francuskiej w dziedzinie Psychiatrii Dziecięcej, 1998, s. 11–38.

Gałkowski T., ***Dziecko autystyczne w środowisku rodzinnym i szkolnym***, Warszawa, WSiP, 1995.

Gillham J. E., Carter A. S., Volkmar F. R., Sparrow S. S., ***Toward a Developmental Operational Definition of Autism***, w: „Journal of Autism and Developmental Disorders" 2000, nr 30, 4, s. 269–278.

Goodman R., Scott S., ***Psychiatria dzieci i młodzieży***, Wrocław, Wydawnictwo Medyczne Urban & Partner, 2000.

Jaklewicz H., ***Autyzm dziecięcy***, w: ***Psychiatria wieku rozwojowego***, red. A. Popielarska, M. Popielarska, Warszawa, PZWL, 2000, s. 114–123.

Jaklewicz H., ***Autyzm wczesnodziecięcy, Diagnoza, przebieg, leczenie***, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 1993.

Jaklewicz H., ***Autyzm wczesnodziecięcy – próba wyróżnienia postaci klinicznych***, w: ***Autyzm. Kontrowersje i wyzwania***, red. W. Dykcik, Poznań, Eruditus, 1994, s. 47–53.

Jaklewicz H., ***Całościowe zaburzenia rozwojowe***, w: ***Psychiatria dzieci i młodzieży***, red. I. Namysłowska, Warszawa, PZWL, 2005, s. 110–128.

Jaklewicz H., ***Dynamika autyzmu dziecięcego. Badania longitudinalne***, w: „Psychiatria Polska" 2002, nr 36, 1, s. 109–120.

Kendall P. C., ***Zaburzenia okresu dzieciństwa i adolescencji***, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2004.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Kościelska M., ***Psychologia kliniczna dziecka***, w: ***Psychologia. Podręcznik Akademicki***, t. 3., red. J. Strelau, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2002, s. 623–648.

Matczak A., ***Zarys psychologii rozwoju. Podręcznik dla nauczycieli***, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2003.

Namysłowska I., ***Psychiatria dzieci i młodzieży (Wybrane zagadnienia)***, w: ***Psychiatria. Podręcznik dla studentów medycyny***, red. A. Bilikiewicz, Warszawa, PZWL, 2006, s. 434–456.

Orwid M., Pietruszewski K., ***Psychiatria dzieci i młodzieży***, Kraków, Collegium Medicum UJ, 1993.

Pisula E., ***Autyzm u dzieci – diagnoza, klasyfikacja, etiologia***, Warszawa, PWN, 2000.

Pisula E., ***Czego wciąż nie wiemy o autyzmie?***, w: ***Wybrane zagadnienia z psychologii klinicznej dziecka***, red. J. Rola, M. Zalewska, Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2002, s. 11–27.

Popek L., ***Zaburzenia emocjonalne rozpoczynające się w dzieciństwie***, w: ***Psychiatria dzieci i młodzieży***, red. I. Namysłowska, Warszawa, PZWL, 2005, s. 129––141.

Popielarska M., ***Rozwój procesów psychicznych u dzieci***, w: ***Psychiatria wieku rozwojowego***, red. A. Popielarska, M. Popielarska, Warszawa, PZWL, 2000, s. 22–32.

Pużyński S., Wciórka J., ***Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania ICD-10***, Kraków–Warszawa, Vesalius i Instytut Psychiatrii i Neurologii, 1998.

Rajewski A., ***Całościowe zaburzenia rozwoju***, w: ***Psychiatria, tom II***, red. A. Bilikiewicz, S. Pużyński, J. Rybakowski, J. Wciórka, Wrocław, Wydawnictwo Medyczne Urban & Partner, 2002, s. 644–653.

Rydzyński Z., ***Zaburzenia psychiczne u dzieci i młodzieży***, w: ***Psychiatria. Podręcznik dla studentów medycyny***, red. A. Bilikiewicz, W. Strzyżewski, Warszawa, PZWL, 1992, s. 278–306.

Wolańczyk T., Komender J., ***Zaburzenie hiperkinetyczne***, w: ***Psychiatria dzieci i młodzieży***, red. I. Namysłowska, Warszawa, PZWL, 2005, s. 197–213.

World Health Organization, ***Manual of the International Statistical Classification of the Disaeses, and Related Health Problems***, Geneva, WHO, 1992.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

ROZDZIAŁ III

UCZEŃ W KONTEKŚCIE RODZINY

Kinga Kaleta

Wprowadzenie – włączanie rodziny w proces pomocy uczniowi

Praca z rodziną – podstawy teoretyczne

Charakter kontaktów z rodzicami

Praca z rodziną

- Rozmowa z uczniem
- Umówienie się z rodzicami
- Pierwsze spotkanie z rodziną
- Spotkanie z samymi rodzicami
- Genogram
- Kolejne spotkania z rodziną
- Zakończenie pracy z rodziną

Zakończenie

Załączniki

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

WPROWADZENIE – WŁĄCZANIE RODZINY W PROCES POMOCY UCZNIOWI

Niejednokrotnie szkolny pedagog czy psycholog żywi przekonanie, że trudności dające się zdiagnozować u ucznia pozostają w ścisłym związku z jego środowiskiem rodzinnym. Wnioski takie wynikają zarówno z informacji płynących od samego dziecka (sformułowanych wprost lub sygnalizowanych przez jego słowa, zachowanie, wytwory itp.), jak i od obserwujących go nauczycieli bądź rodziców. Czasem sama natura problemów ucznia (szczególnie dotyczących emocji i zachowania) czy ich dynamika (nagłe pojawienie się lub zmiana niepokojących sygnałów) sugeruje korelację z relacjami rodzinnymi.

W tych sytuacjach rola szkolnego psychologa czy pedagoga wykracza poza kontakty z samym dzieckiem i powinna objąć spotkania z rodzicami, a nawet całą rodziną.

Do problemów domagających się takiego podejścia zalicza się przede wszystkim zaburzenia życia uczuciowego (Kozłowska, 2005) oraz trudności związane z zachowaniem ucznia. Cindy Christopher (2009) wymienia następujące problemy wychowawcze, które koniecznie wymagają włączenia rodziców:

Problemy dziecka wymagające współpracy rodziców

- agresja,
- lekceważenie nauczyciela,
- opuszczanie klasy lub szkoły bez zezwolenia,
- opuszczanie lekcji,
- powtarzający się brak pracy domowej,
- wielokrotne spóźnienia,
- nagła zmiana zachowania,
- wycofywanie się z kontaktów i aktywności,
- gorsze wyniki w nauce,
- zdarzenia, w wyniku których stała się komuś krzywda,
- kradzież,
- przynoszenie do szkoły zabronionych przedmiotów lub używek.

Wielu szkolnych pedagogów i psychologów podkreśla jednak, że praca z rodzinami to najtrudniejsza część ich pracy, czego przyczyną są wzajemne niewypowiedziane oczekiwania, nastawienie, wcześniejsze doświadczenia itp. Aby kontakty te stały się bardziej satysfakcjonujące i owocne, konieczne jest posiadanie przez pedagoga/psychologa przygotowania teoretycznego, jak i specyficznych umiejętności, które zostaną zaprezentowane w dalszej części rozdziału. W pokonaniu emocjonalnych barier pomocna może być też analiza samej relacji psycholog/pedagog – rodzice i właściwe jej kreowanie przez specjalistę.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

PRACA Z RODZINĄ – PODSTAWY TEORETYCZNE

Podstawę teoretyczną do pracy z rodziną stanowi podejście systemowe, które każdorazowo kieruje spojrzenie specjalisty na rodzinne uwarunkowania trudności przejawianych przez dziecko. Jego istota polega na tym, że rozwój i przeżycia dziecka rozpatruje się zawsze w kontekście relacji rodzinnych, obejmujących dwa lub nawet trzy pokolenia poprzedzające rodzinę nuklearną, czyli tę, w której dziecko się urodziło i wychowuje (Bomba, 2005). Problemy dziecka nie mogą być zatem wyjaśnione w kategoriach zaburzonych procesów wewnątrzpsychicznych, lecz są wyrazem dysfunkcjonalności całego systemu lub zmian, które w nim zaszły, a jednocześnie spełniają w rodzinie bardzo ważną rolę, np. służą utrzymaniu jej w całości (zob. ramka 1).

Podejście systemowe

Podejście to jest cenne w rozumieniu źródeł i konsekwencji trudności ucznia, stąd poświęcimy mu więcej uwagi.

Przede wszystkim rodzina nie jest traktowana jako suma właściwości, cech czy zachowań poszczególnych jej członków, lecz jako jednolity system psychospołeczny, składający się z osób wchodzących w jego skład, relacji pomiędzy nimi oraz ich wzajemnych oddziaływań, stanowiących pewną nową jakość. Dlatego zmiana w którymkolwiek z elementów sytemu musi oddziaływać na cały system, a zachowanie poszczególnych osób z rodziny wpływa na pozostałych członków oraz relacje, jak również jest w określony sposób uwarunkowane przez te osoby (Radochoński, 1987b).

Z tej perspektywy członkowie rodzin są nierozerwalnie ze sobą powiązani (McGoldrick, Gerson, Shellenberger, 2007), a powiązanie to znajduje swój wyraz również w innych sytuacjach i trwa w czasie, nawet poprzez pokolenia. Dlatego problemy są przekazywane między pokoleniami, chociaż same zachowania mogą przybierać różne formy. Wzorce związków z poprzednich pokoleń stają się ukrytym modelem funkcjonowania rodziny dla pokoleń następnych, np. w każdej kolejnej generacji powtarzanie roli kozła ofiarnego przez jednego z członków rodziny, włączanie dziecka w konflikty małżeńskie rodziców, tworzenie koalicji przez niektóre osoby przeciwko innym, słaba rola osób jednej płci, a silna drugiej, wzory kontroli, opieki, odpowiedzialności za innych lub jej braku itp.

Dziecko z trudnościami traktowane jest w ujęciu systemowym jako wyraziciel problemów istniejących w relacjach rodzinnych, czasem od wielu lat. Terapeuci rodzinni podkreślają ten relacyjny charakter trudności dziecka terminem *pacjent identyfikowany* (Józefik, 2005). Nie oznacza to automatycznej negacji wewnątrzpsychicznych wartości i właściwości jednostek stanowiących system rodzinny, jednak *z punktu widzenia myślenia systemowego, to wzorce relacji między nimi nabierają kluczowego znaczenia (*Namysłowska, 2000, s. 32).

W tym kontekście wystąpienie u dziecka objawów trudności traktowane jest jako wynik pewnych relacji rodzinnych: rodzina, z jej strukturą, cechami, procesami i nor-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

mami przyczynia się do powstania problemu (Rogala-Obłękowska, 1999), z drugiej strony – objawy dziecka wpływają na zachowanie pozostałych członków rodziny. Problemowe zachowania mogą służyć utrzymaniu status quo w rodzinie albo być sygnałem skłaniającym do zmiany. Często trudności są wołaniem o większą kontrolę lub zainteresowanie ze strony rodziny. Mogą być także związane z dysfunkcją systemu, utrudniającą przejście do kolejnej fazy życia rodziny, np. alkoholizm członka rodziny (Namysłowska, 1998).

Rozumienie trudności dziecka

To, że właśnie konkretne dziecko staje się nośnikiem problemów, zależy od wielu czynników – czasem stanowi ono najsłabsze ogniwo w systemie (ze względu na cechy osobowości, wiek, biologiczne uwarunkowania czy chorobę), czasem następuje „obdarowanie" rolą i jej przyjęcie przez dziecko (Radochoński, 1987a), w innym przypadku decyduje o tym jego pozycja wśród rodzeństwa.

Ujęcie systemowe podkreśla zatem ciągły udział rodziny w pojawieniu się problemowych zachowań, ich podtrzymywaniu, jak i rozwiązaniu.

Ramka 1. Trudności prezentowane przez ucznia w świetle podejścia systemowego

Problemy dziecka traktowane są jako:
- wyraz dysfunkcji rodziny,
- efekt powtórzeń wzorców, ich funkcjonowania przez pokolenia,
- wyraz tendencji do utrzymywania status quo lub skłaniania do zmiany relacji rodzinnych,
- wynik nieprawidłowych granic.

Zatem przyjmując podejście systemowe, uznajemy, że symptomy występujące u ucznia zazwyczaj odzwierciedlają problem całej rodziny i aby go w pełni zrozumieć, należy obserwować dziecko w jego najbliższym kontekście interpersonalnym, czyli rodzinnym (Ribner, 2005). Stąd korzystne jest włączenie do obserwacji całej rodziny.

CHARAKTER KONTAKTÓW Z RODZICAMI

Niejednokrotnie w kontaktach z rodzicami uczniów nauczyciele, szkolni pedagodzy czy psycholodzy czują się oceniani, atakowani, ignorowani lub unikani. Rodzice rzeczywiście bywają niepewni, nieśmiali, surowi w sądach, przybierają postawy obronne lub też nie rozumieją specjalistów, którzy np. posługują się innym językiem (Christopher, 2009; Mendel, 2007). W takich sytuacjach ważne jest, by psycholog i pedagog mieli świadomość czynników, które wpływają na wzajemne relacje.

Czynniki wpływające na wzajemną relację

Po pierwsze, nie można zakładać, że rodzice chętnie zgłaszają się do szkoły. Najczęściej traktują to jako krok ostateczny, a nawet zdarza się, że czują się zmuszeni do przyjścia. W takiej sytuacji moż-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

na się spodziewać, że będą zdradzać silny lęk, wstyd, poczucie winy. Mogą się obwiniać za problemy swoich dzieci, mogą mieć poczucie porażki (Stierlin i in., 1999; Kozłowska, 2005). Wychowywali swoje dziecko tak, jak potrafili, najczęściej z dobrymi intencjami, a obecnie, z powodu jego problemów, stają przed koniecznością odpowiedzi na pytanie, czy rzeczywiście postępowali właściwie (Ribner, 2005). Muszą poddać krytycznej analizie wiele aspektów własnego życia: postawy rodzicielskie, relację małżeńską, pracę zawodową, finanse itd. Mogą też czuć się przytłoczeni perspektywą wprowadzenia koniecznych zmian.

Inne czynniki, które mogą wpływać na postawę rodziców, to: nieodpowiednie godziny spotkań, pochłaniająca praca, rodzinne wydarzenia, niechęć do szkoły wynikająca z doświadczeń własnych lub dziecka, niskiego statusu społecznego czy materialnego, wstyd przed ujawnieniem tego bądź innych ułomności lub dysfunkcji (Mendel, 2007).

Wreszcie problemem są obustronne oczekiwania rodziców i pracowników szkoły (Konieczna, 2009). Szczególnie niekorzystne może być wzajemne przerzucanie lub przejmowanie odpowiedzialności za rozwiązanie trudności ucznia. Oczywiście to rodzice są odpowiedzialni za własne dzieci, jednak w niejednakowym stopniu dotyczy to wszystkich obszarów rozwoju dziecka. Na terenie szkoły i w sprawach z nią związanych odpowiedzialność ta jest dzielona, staje się współodpowiedzialnością rodzica i nauczyciela, a jej zakres w przypadku obu stron zostaje wyraźnie ustalony i wiadomo, kto i za co odpowiada (Mendel, 2007). Pedagog/psycholog szkolny, wykonując swoje zadania, ma wspierać rodziców w wypełnianiu ich funkcji wobec dziecka.

Rolą osób pomagających w szkole jest zatem uspokojenie emocji rodziców, uzgodnienie wzajemnych oczekiwań i zmobilizowanie do współpracy.

Maria Mendel (2007) optymalny model współpracy psychologa/pedagoga z rodzicami określa jako przymierze (zob. ramka 2) i wskazuje na zalety takiego podejścia: wyższa satysfakcja zawodowa, większe zaangażowanie wszystkich stron i wzajemne pozytywne ustosunkowanie, lepsze efekty pracy, więcej sukcesów uczniów.

Ramka 2. Definicja przymierza (zob. Mendel, 2007, s. 8)

Przymierze - taka forma współistnienia pedagoga/psychologa szkolnego i rodziców ucznia, w której starają się oni być razem po jednej stronie – po stronie ucznia, a nie przeciwko sobie lub w koalicji tylko z dzieckiem.

Aby wejść z rodzicami w przymierze, specjalista musi wykazać się odpowiednimi umiejętnościami budowania kontaktu. W ramce 3 zaproponowano wskazówki mogące być przydatne w tych kontaktach.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Ramka 3. Rady dotyczące rozmów z rodzicami (zob. Kozłowska, 2005; Mendel, 2007; Mc Ewan, 2008; Christopher, 2009; Konieczna, 2009)

- Pamiętaj, że jesteś specjalistą i cały czas zachowuj się profesjonalnie.
- Okazuj rodzicom swoją akceptującą postawę, co nie oznacza bezwarunkowej akceptacji każdego zachowania.
- Panuj nad swoimi reakcjami emocjonalnymi, reakcjami mimicznymi, szczególnie tymi, które mogą wyrażać dezaprobatę (zaciśnięte usta, ironiczny uśmiech).
- Bądź uprzejmy, okazuj szacunek i tego samego oczekuj od rodziców.
- Przygotuj się do rozmowy, trzymaj się jednego zasadniczego tematu.
- Nie formułuj tylko negatywnych komunikatów na temat dziecka, zacznij od jego mocnych stron (co dziecko potrafi, jakie ma zalety, w czym się rozwija).
- Nie potępiaj zachowań problemowych, lecz przedstaw je jako budzące troskę czy niepokój oraz jako trudność do wspólnego przeanalizowania i rozwiązania.
- Nie porównuj dzieci.
- Nie ilustruj wskazówek przykładami z życia innych osób, uczniów czy swojego.
- Szanuj czas swoich gości, nie przedłużaj spotkania.
- Posługuj się zrozumiałym językiem.
- Nie pouczaj rodziców, nie wywieraj na nich presji – to tylko wzbudzi ich opór.
- Nie traktuj ich z góry, nie wykazuj ich niekompetencji.
- Daj rodzicom czas na komentarz, pytania.
- Kiedy trzeba podjąć decyzje mające związek ze złym zachowaniem dziecka lub problemami w nauce, daj rodzicom prawo głosu i decyzji.
- Upewnij się, czy rodzice wiedzą, jakie zachowania dzieci nie są w szkole akceptowane, ewentualnie wyraźnie wskaż, które wykraczają poza dopuszczalne.
- Podkreśl zaangażowanie rodziców i ich wiedzę na temat dziecka.
- Podsumuj spotkanie.
- Jeśli jeden sposób porozumienia się z rodzicami zawodzi, należy zastanowić się nad tym, co blokuje kontakt, i poszukać innego sposobu.

Wskazówki te odnoszą się zarówno do jednorazowych konsultacji udzielanych rodzicom, jak i do działań interwencyjnych, obejmujących zaplanowane systematyczne spotkania z całą rodziną.

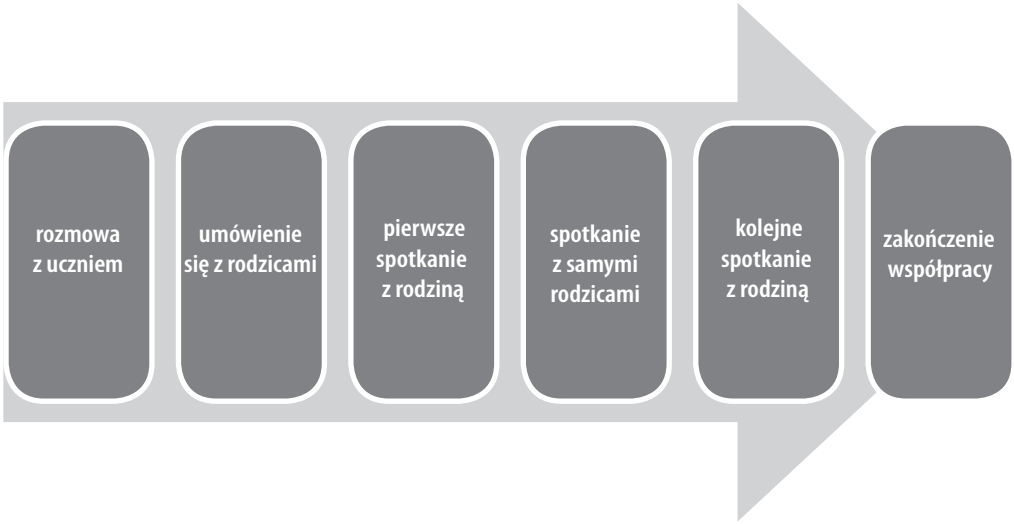
PRACA Z RODZINĄ

Interwencja taka podejmowana jest przez psychologa czy pedagoga w przypadku poważnych trudności, przy czym nadal nie oznacza ona długoterminowej terapii rodzin. Spotkania w warunkach szkolnych służą głównie rozwiązaniu zasadniczego problemu w kontekście rodzinnym.

Praca z rodziną jest procesem, który obejmuje co najmniej kilka spotkań, mających różne struktury i cele. Dlatego warto przyjrzeć się fazom tej relacji, zaproponowanym przez Annę Cierpkę, widniejącym na rysunku 1 (2010; zob. Ribner, 2005).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Rysunek 1. Etapy pracy z rodziną na terenie szkoły



Rozmowa z uczniem

Etap pierwszy – indywidualna **rozmowa z uczniem** – służy poznaniu problemu. Chodzi tutaj jednak nie o ocenianie czy pouczanie dziecka, lecz o prawdziwą rozmowę o charakterze pomocowym (zob. Kaleta, 2011), gdzie określa się problem, wspólnie poszukuje rozwiązań i formułuje cele.

Na tym etapie pomagający może dojść do wniosku, iż istnieje potrzeba włączenia rodziców w proces pomocy dziecku. Warto zaproponować taki wariant pracy, przedstawiając korzyści ze wspólnych rodzinnych spotkań. Aby czuć się bezpiecznie, uczeń musi jednak wiedzieć, jaki charakter będą miały takie rozmowy, jak będą przebiegały itp., a przede wszystkim wyrazić na nie zgodę. Czasem dziecko wyraża obawę przed spotkaniami rodzinnymi, które traktuje np. jako konfrontację z rodzicami. Nie należy wówczas naciskać, lecz przedstawić argumenty i pozostawić czas do namysłu, a nawet umówić się na kolejne indywidualne spotkanie i dopiero podjąć wspólną decyzję.

Przyjmując w gabinecie dziecko, warto zdawać sobie sprawę z tego, że nie jest ono zainteresowane utratą objawów, które niejednokrotnie służą osiąganiu pożądanych dla dziecka korzyści, pozwalają uniknąć zagrożenia cenionych wartości itp. – np. ból głowy zwalnia go od pójścia do szkoły albo rodzi troskę rodziców. Najczęściej objawy pojawiają się nieświadomie, a ponadto dziecko nie ma takiego poziomu refleksji, aby w pełni uczestniczyć w pracy nad sobą (Kozłowska, 2005).

W przypadku nastolatków trzeba pamiętać, że co prawda niektóre z nich, zwłaszcza starsze, mogą zgłaszać się z własnej inicjatywy do szkolnego psychologa czy pedagoga, to jednak najczęściej ktoś decyduje o tym, że nastolatek trafia do gabinetu – jest zgłoszony przez wychowawcę, nauczyciela, dyrektora, rodziców lub rówieśników. Stąd niejednokrotnie taki uczeń uważa, że nie ma żadnego problemu lub spostrzega go inaczej niż otoczenie, a nawet nie rozumie, dlaczego został wezwany na rozmowę. W czasie pierw-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

szego spotkania nie należy oczekiwać wyznania problemu czy trudności, której nie potrafi samodzielnie rozwiązać. Nie można też wywierać nacisku. Pierwsze spotkanie można potraktować jako okazję do nawiązania relacji z młodym człowiekiem. Można też przedstawić trudność jako problem dorosłych lub przyjaciół i poprosić o zrozumienie, dlaczego mają oni problem, jak nastolatek to spostrzega i rozumie. Włączenie rodziny, której członkowie mają szansę przedstawienia swojej opinii o problemie, pozwoli adolescentowi opisać problem inaczej lub choćby wyrazić sprzeciw (Ribner, 2005).

Podczas tego indywidualnego spotkania z uczniem niejednokrotnie zachodzi potrzeba zastosowania niektórych narzędzi diagnozowania systemów rodzinnych w celu poznania np. granic w rodzinie, postaw rodzicielskich czy jakości małżeństwa rodziców. Można to uczynić również na kolejnych spotkaniach, w zależności od rodzących się pytań i hipotez, prosząc o wykonanie zadania zarówno dziecko, jak i rodziców. W załączniku 1 zaproponowano wybrane metody, służące diagnozie rodziny w całości, jak i w poszczególnych relacjach.

Umówienie się z rodzicami

Etap drugi – **telefoniczne lub bezpośrednie umówienie się z rodzicami** dziecka na spotkanie – to ważny element dla podjęcia współpracy. Psycholog/pedagog powinien osobiście (nie przez ucznia) zaproponować spotkanie, a jego postawa i argumenty mają zachęcać do przyjęcia zaproszenia. Konieczne jest krótkie przedstawienie sytuacji, wyrażenie chęci poznania zdania rodziców, skorzystania z ich wiedzy na temat dziecka i wspólnego z nimi poszukania rozwiązań. Warto przedstawić swoją rolę podczas spotkań rodzinnych w taki sposób, aby wzbudzić zaufanie, obniżyć lęk przed oceną, a nawet zaciekawić rodziców swoją propozycją.

Pierwsza rozmowa telefoniczna zawsze powinna mieć pozytywny wydźwięk. Dzięki temu może się okazać, że już w jej trakcie dowiemy się więcej o przyczynach uczniowskich problemów czy zaskakujących zmian w zachowaniu (Mendel, 2007).

Pierwsze spotkanie z rodziną

Trzecim etapem jest spotkanie z całą rodziną (Anna Cierpka (2010) nazywa ten etap „spotkaniem 0"), w czasie którego pomagający omawia wspólnie z rodzicami i dzieckiem sytuację, formułuje wnioski oraz omawia warunki dalszej pracy.

Na pierwszym wspólnym spotkaniu jest wiele do zrobienia. Należy pamiętać, że jest ono nacechowane różnymi emocjami każdego członka rodziny, wśród których dominują lęk i niepewność. Dlatego autorzy zgodnie doceniają znaczenie pierwszych kontaktów, nazywane przełamywaniem lodów (Mendel, 2007).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Kiedy członkowie rodziny są spięci, pierwsze słowa **powitania** ze strony psychologa/pedagoga stają się podwaliną przyszłych kontaktów. Powitanie powinno sygnalizować, że specjalista chce poznać każdego członka rodziny i każdy jest ważny – dobrze jest przedstawić się i przywitać się z każdym z osobna (Stierlin i in., 1999), uścisnąć dłoń, nawiązać kontakt wzrokowy, lekko się uśmiechnąć (Heaton, 2003). Zacząć należy od rodziców, aby wspierać właściwą hierarchię w rodzinie i granice międzypokoleniowe (Ribner, 2005). Od pierwszego wyciągnięcia ręki, od pierwszego spotkania w poczekalni i od pierwszych chwil rozmowy pokazujemy rodzinie, że pragniemy jej pomóc (Heaton, 2003).

Podczas pierwszego kontaktu warto od początku **zwrócić uwagę na wiele aspektów wzajemnego zachowania się członków rodziny** (zob. tabela 1).

Tabela 1. Źródła danych do obserwacji rodziny podczas pierwszego wspólnego spotkania (opracowano na podstawie: Kozłowska, 2005; Ribner, 2005; Stierlin i in., 1999; Suchańska, 2007; Brzeziński, Kowalik, 2000)

Źródła danych	Obserwowane aspekty
Wejście do gabinetu	sposób wchodzenia poszczególnych członków rodziny – pospiesznie, z ociąganiem; kto się ociąga, kto wchodzi pierwszy do gabinetu, a kto ostatni;
Wygląd zewnętrzny	budowa fizyczna każdego, wzrost, tusza, wychudzenie, cechy wyróżniające, strój, dodatki, przedmioty osobiste, estetyka, higiena, zaniedbanie;
Wybór miejsca do siedzenia	jak osoby zajmują miejsce – czy wybierają je samodzielnie, czy ktoś im wskazuje, czy w trakcie spotkania zmieniają miejsce, kto obok kogo siada;
Manipulowanie przestrzenią	jaką utrzymują odległość, czy stosowane są jakieś bariery fizyczne, kto do kogo się nachyla, kto zwiększa dystans, odwraca się bokiem;
Zachowanie podczas omawiania problemu	ujawniane emocje, kontakt wzrokowy (nawiązanie lub zerwanie kontaktu), postawa ciała każdego członka rodziny, ton głosu, przerwy w mówieniu, temperatura atmosfery, sposób mówienia, język;
Zmiany w zachowaniu	przeżycia podczas omawiania pewnego tematu, reakcje na wypowiedź określonego członka rodziny – płacz, uśmiech, spuszczenie głowy, zmiana wyrazu twarzy, uciszanie dzieci, robienie hałasu.

Już sama obserwacja nasuwa wiele przypuszczeń dotyczących relacji, traktowania problemu czy jego przyczyn, m.in. manipulowanie przestrzenią jest niewerbalnym sygnałem chęci bycia blisko lub oddalenia się, a jawna lub ukryta walka o pierwszeństwo w zabieraniu głosu może dostarczyć wskazówek na temat hierarchii rodziny czy też prób zwrócenia na siebie uwagi (np. w celu odciągnięcia uwagi od problemu, podważenia autorytetu członków rodziny, zbagatelizowania ich trudności czy zlekceważenia uczuć). Można w ten sposób wyciągnąć wnioski na temat istniejących koalicji, konflik-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

tów, bliskości i dystansu lub funkcji dziecka, które czasem odgrywa rolę bufora między rodzicami.

Po przedstawieniu się warto rozpocząć rozmowę od **poznania członków rodziny**, np. słowami: „Chciałabym się dowiedzieć coś o każdej osobie z rodziny. Kto chciałby przedstawić się jako pierwszy?" Należy poczekać, kto pierwszy zacznie mówić, a jeśli cisza się przedłuża, poprosić któregoś z dorosłych o wypowiedź (Ribner, 2005). Słuchamy wypowiedzi i pilnujemy, aby każdy miał czas na powiedzenie o sobie. Gdy inni członkowie przerywają, przeszkadzają, popędzają, mówimy: „Posłuchajmy jeszcze…", „Dajmy każdemu szansę…", „Chciałabym, aby każdy się wypowiedział…", „Za chwilę pani będzie miała okazję…" itp. Jeśli osoby chcą od razu mówić o problemie, powstrzymujemy je delikatnie, słowami: „Za chwilę dojdziemy do tego, ale teraz chciałabym jeszcze posłuchać córki". Chodzi o to, by zachować porządek, równowagę w wypowiedziach i przygotować lepszy klimat do mówienia o trudnościach.

Każda wypowiadająca się osoba powinna poczuć nasze zainteresowanie, stąd przydatne są dodatkowe pytania, komentarze i dążenie do pogłębiania wiedzy, np. „A czym się interesujesz? Jak spędza pan wolny czas? A co robiłaby pani, gdyby miała więcej czasu? Z kim spędzasz/lubisz spędzać czas? Zatem lubisz aktywny wypoczynek…, To podobnie jak twoi rodzice, to was łączy; Co jeszcze wspólnie robicie? Czy ta praca jest satysfakcjonująca? Jak wpływa na rodzinę to zajęcie/ta praca/ten tryb zmianowy?" Taka krótka rozmowa z każdym sprzyja nawiązaniu więzi, budowaniu obrazu pomagającego jako zainteresowanego, otwartego, życzliwego i nieoceniającego, co ostateczne zachęca do dalszych wypowiedzi.

Kolejnym ważnym aspektem jest **poznanie nastroju i nastawienia** każdej osoby w stosunku do wspólnego spotkania rodzinnego. Służą temu takie pytania jak: „Jak rodzina przyjęła pomysł o wspólnym spotkaniu? Z jakim nastawieniem przyszedł pan dzisiaj?" Odpowiedź każdej z osób warto sparafrazować, np. „Zatem przyszedłeś tu pełen nadziei; Rozumiem, że było wiele oporu, ale ostatecznie udało się przyjść". W tym fragmencie rozmowy uzyskujemy informacje na temat motywacji do spotkania, ale też przekazujemy akceptację dla wszelkich emocji z nim związanych.

Po części wstępnej zadaniem specjalisty jest **precyzyjne określenie problemu**. Można to zrobić na dwa sposoby. Po pierwsze, samemu przedstawić ogólnie sytuację, np. „Spotkaliśmy się tutaj, aby porozmawiać o tym, co ostatnio zaniepokoiło nauczycieli, a mianowicie…"

W przypadku rodziny ze starszymi dziećmi, szczególnie nastolatkami, korzystniejsze będzie z kolei zachęcenie zaproszonych do samodzielnego określenia problemu: „Chciałabym się dowiedzieć, jak każdy widzi problem, z którym przyszliście do mnie". Nie pozwalamy jednak na oskarżanie jednej osoby, pilnujemy równowagi w wypowiedziach, nie komentujemy, jedynie parafrazujemy lub podsumowujemy wypowiedź każdego. Zadaniem psychologa/pedagoga jest ponadto dążenie do konkretyzowania trud-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

ności, np. gdy rodzic mówi: „Mój syn jest niegrzeczny" – pytamy: „W jaki sposób jest niegrzeczny? Na czym to polega? Które zachowanie na to wskazuje? Po czym pani to poznaje? Jakie inne zachowania przejawia?" itp.

Następnie prosimy wszystkich po kolei, by opisali, jak reagują na problem, jak on wpływa na każdego, w czym stanowi to problem dla danej osoby, w czym przeszkadza, jakie są jego przyczyny, jak dotychczas radzili sobie z trudnością (Ribner, 2005). Pamiętamy, by zadawać tylko jedno pytanie każdemu członkowi rodziny i po wypowiedziach wszystkich dopiero przejść do następnej kwestii. Słuchając, okazujemy też empatię, szczególnie wobec pragnienia kontaktu z dzieckiem/rodzicami i chęci udzielania mu pomocy, nawet gdy podejmowane sposoby są nieskuteczne. Jednocześnie obserwujemy reakcje pozostałych osób na wypowiedzi danej osoby czy na poruszanie konkretnych kwestii (Kozłowska, 2005).

W trakcie tych wypowiedzi staramy się ustalić szerszy kontekst problemu (por. Ribner, 2005):

- jak każdy spostrzega problem,
- kiedy, w jakich okolicznościach i wobec kogo problem występuje,
- w jaki sposób członkowie rodziny angażują się w problem i w jego rozwiązanie,
- jaka jest rola każdego w istniejącym problemie,
- w jakich okolicznościach problem nie występuje,
- co każda z osób chciałaby, aby się zmieniło.

Już na początku sesji widać, czy rodzina zgodnie przedstawia problem, czy zaznacza się różnica zdań (Stierlin i in. 1999). Ważne jest wówczas, kto podziela wspólny pogląd, a kto ma odmienne zdanie.

Jeśli rodzina jest otwarta i zmotywowana do współpracy, pierwsze wspólne spotkanie może przynieść wiele cennych informacji niezbędnych do rozumienia trudności dziecka, ale często jest ono niedługą rozmową, skupioną na podstawowym problemie.

Dla wielu rodzin wspólne przybycie stanowi duże osiągnięcie, które należy **docenić**, zwłaszcza jeśli członkowie sygnalizują słowami lub zachowaniem niepewność, opór czy trudności organizacyjne. Takie sformułowania jak: „Musieliście państwo pokonać wiele trudności, aby przyjść na spotkanie, więc tym bardziej chciałabym docenić obecność wszystkich; To państwa wspólny sukces; Możecie sobie pogratulować, że to dzisiejsze spotkanie doszło do skutku" stanowią formę pochwały i sprzyjają współpracy. Na koniec pierwszego spotkania z rodziną koniecznie trzeba też docenić zaangażowanie wszystkich: „Każdy z państwa wiele wniósł w dzisiejsze spotkanie; Cieszę się, że udało się porozmawiać na trudny temat; To naprawdę ważne, że poruszyliśmy te wszystkie sprawy; Chciałabym docenić zainteresowanie/pomysły, które padły".

Nie należy przyspieszać tempa pierwszego spotkania, oczekiwać konkretnych propozycji rozwiązań ani samemu proponować ich za wcześnie. Pierwsze spotkanie służy przede wszystkim temu, by zorientować się, jak każda z osób ocenia problem (Ribner, 2005).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Spotkanie z samymi rodzicami

W kolejnym etapie zalecane jest **spotkanie z samymi rodzicami**, bez dziecka. Służy ono zebraniu informacji o dziecku oraz o rodzinie. Gromadzimy wiedzę, jaką posiadają rodzice, ale też ustalamy, jaki jest ich subiektywny (emocjonalny) obraz dziecka i jego funkcjonowania (w odniesieniu np. do oczekiwań). Psycholog/pedagog od razu może poszerzać ten obraz (np. o mocne strony ucznia), odnosić do roli, jaką dziecko spełnia w grupie, w klasie, wobec rodziców czy nauczycieli, do norm rozwojowych itp.

Zadaniem specjalisty jest ustalenie:

- czy oczekiwania rodziców są adekwatne do zdolności i wieku dziecka,
- jaki rodzice widzą idealny obraz dziecka, wynikający z doświadczeń własnych, rodziców lub z przekazów społecznych,
- czy rodzice mają spójne oczekiwania, czy też dziecko pozostaje w konflikcie lojalności,
- jak rodzice oceniają globalnie dziecko oraz jego funkcjonowanie w poszczególnych sferach (nadmierne uogólnienia, koncentracja na negatywach) i jak to przekazują dziecku,
- czy dziecko nie zapełnia roli po zmarłym rodzeństwie,
- jakie metody wychowawcze rodzice stosują i czy są w nich zgodni,
- jak układa się małżeństwo rodziców i czy dziecko nie jest włączane w konflikt między rodzicami,
- jakie są mocne strony rodziny, jej atuty, potencjał,
- czy wystąpiły sytuacje, okoliczności, wydarzenia grożące utratą poczucia bezpieczeństwa u dziecka, np. fizyczny brak rodzica, psychiczna niedostępność rodzica ze względu na pracę, pojawienie się młodszego rodzeństwa (Stierlin i in., 1999; Kozłowska, 2005).

Chodzi tu jednak nie o przepytywanie rodziców, lecz o wspólne diagnozowanie, przybierające postać dzielenia się wiedzą o dziecku oraz doświadczeniami związanymi ze wspieraniem jego rozwoju (Mendel, 2007).

Genogram

Na tym etapie warto bliżej przyjrzeć się wzorom relacji w rodzinie, które dostarczają systemowego kontekstu ujawnianych przez ucznia trudności. Niezwykle przydatną do tego metodą jest genogram, służący zarówno do gromadzenia danych o rodzinie ucznia, jak i stawiania hipotez dotyczących jego trudności.

Genogram jest graficznym zapisem struktury rodziny obejmującym co najmniej trzy pokolenia (zob. Kołbik, 1999; Namysłowska, 2000; Goldenberg, Goldenberg, 2006; McGoldrick, Gerson, Shellenberger, 2007). Umożliwia naniesienie licznych danych o członkach rodziny, a następnie ułatwia interpretację procesów w niej zachodzących.

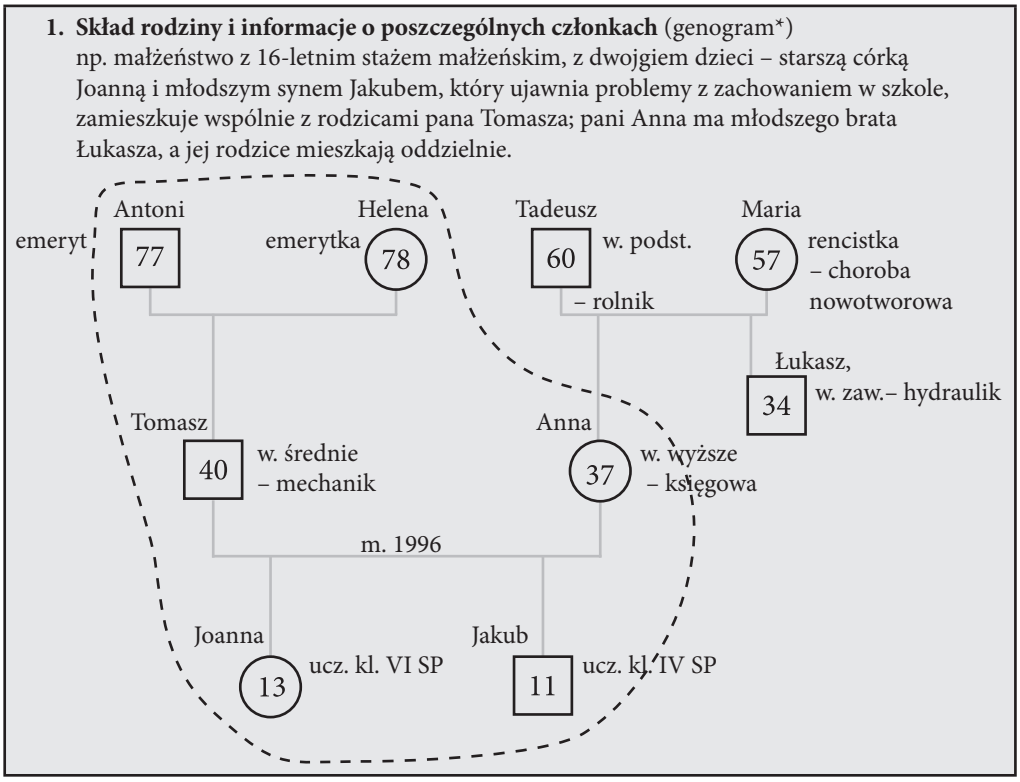
Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Rysowanie genogramu odbywa się na pierwszym spotkaniu z rodzicami, a w trakcie kolejnych spotkań z rodziną następuje jego ewentualne uzupełnianie o pojawiające się nowe istotne informacje.

Genogram przypomina drzewo genealogiczne, w którym symbolicznie, przy pomocy kwadratów, przedstawia się mężczyzn, a kółek – kobiety, następnie łączy się je liniami wskazującymi na więzi i wpisuje uzyskane informacje. Narzędzie to wymaga szczegółowego wywiadu dotyczącego nie tylko składu rodziny we wszystkich pokoleniach (liczby osób, ich płci, wieku, wykształcenia, pracy, chorób, wspólnego lub oddzielnego zamieszkiwania, organizacji domu itp.), ale też krytycznych wydarzeń życiowych.

Poniżej zaproponowano model sporządzania i interpretowania genogramu, który jednocześnie wskazuje zakres danych, jakie należy uzyskać w czasie wywiadu (formularz znajduje się w załączniku nr 2).

Schemat 1. Analiza (na podstawie genogramu) sytuacji rodzinnej ucznia przejawiającego trudności (opracowano na podstawie: Kołbik, 1999; Namysłowska, 2000; Goldenberg, Goldenberg, 2006; McGoldrick, Gerson, Shellenberger, 2007)



* Więcej symboli genogramu można znaleźć w następujących pozycjach: I. Kołbik, ***Wywiad rodzinny z użyciem genogramu***, w: ***Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny***, red. B. de Barbaro, Kraków, Wydawnictwo UJ, 1999, s. 97–109; I. Namysłowska, ***Terapia rodzin***, Warszawa, Instytut Psychiatrii i Neurologii, 2000; M. McGoldrick, R. Gerson, S. Shellenberger, ***Genogramy. Rozpoznanie i interwencja***, Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka, 2007.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

2. **Funkcjonowanie podsystemu małżeńskiego rodziców** (czas trwania małżeństwa, motywy i okoliczności zawarcia związku, ewentualne powtórne związki z powodu śmierci współmałżonka lub rozwodu, zadowolenie z relacji, podział obowiązków, zaspokojenie potrzeb, uzyskiwanie i udzielanie wsparcia, sposoby komunikacji, obszary konfliktowe, sposoby ich rozwiązywania).

3. **Konstelacja rodzeństwa** (kolejność urodzenia, rozłożenie narodzin dzieci w czasie, oczekiwania rodziny, podejście rodziców związane z płcią dzieci, wymagania stawiane w związku z pozycją wśród rodzeństwa lub z płcią, przywileje i obowiązki płynące z kolejności narodzin).

4. **Miejsce rodziny w cyklu życiowym** (aktualna faza życia rodziny, sposoby realizowania zadań na danym etapie, przystosowywanie się do zachodzących zmian, długość trwania poszczególnych etapów, płynność przechodzenia do faz kolejnych lub trudności z tym związane).

5. **Ważne wydarzenia życiowe a funkcjonowanie rodziny** (obecność i czas takich zdarzeń w rodzinie, jak np.: małżeństwa, rozwody, separacje, narodziny, śmierci, poronienia, wypadki, choroby, przeprowadzki, zmiany pracy, traumatyczne wydarzenia; ich wpływ na funkcjonowanie poszczególnych członków, nagromadzenie, kolejność występowania, zbieżność czasowa, również ze zgłaszanym problemem).

6. **Wzory powtarzające się przez generacje** (wzory relacji – bliskości, dystansu, odcięcia, konfliktów, koalicji, patologicznych trójkątów, granic wewnętrznych i zewnętrznych rodziny).

7. **Role w rodzinie** (kto faktycznie pełni role rodziców i dzieci, jakie inne role w rodzinie występują, np. kozioł ofiarny, wiecznie chory, opiekun, delegat, na czym polegają, czemu służą, kto je podtrzymuje, czy są przystosowawcze, czy szkodliwe dla jednostki).

Na koniec spotkania z rodzicami należy podsumować informacje uzyskane w trakcie wywiadu, koncentrując się na pozytywnych aspektach rodziny, łącznie z tymi, które są zamaskowane przez zjawiska na pierwszy rzut oka niekorzystne, np. „Państwa rodzina musiała się zmierzyć z wieloma trudnościami, ale za każdym razem udawało się państwu uporać z nimi, przede wszystkim dlatego, że mogliście liczyć na siebie nawzajem w małżeństwie. To jest również bardzo ważne dla dziecka, które w takiej atmosferze może się czuć bezpieczne".

Jednocześnie należy wyjaśnić rodzicom, że problemy dziecka są skutkiem czy wyrazem problemu nurtującego całą rodzinę, stąd wskazana jest dalsza wspólna praca

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

(Stierlin i in., 1999). Następnie należy ponownie określić i umocnić cele, przy czym konieczna jest jednomyślność w odniesieniu do celów i zaakceptowanie warunków współpracy (możliwość spotkań na terenie placówki, ich ilość, częstotliwość, czas trwania, zakres oddziaływań – wspieranie rodziny, a nie terapia, ewentualne skierowanie na terapię rodzin do specjalistycznego ośrodka).

Podczas tej rozmowy konieczne jest zapewnienie rodziców o dyskrecji co do intymnych informacji o rodzinie i ustalenie zakresu danych, jakie mogą być przekazane nauczycielom i dyrektorowi szkoły.

Kolejne spotkania z rodziną

Na piątym już etapie dochodzi do **ponownego spotkania z całą rodziną**. Każdy członek rodziny ma tu możliwość wypowiedzenia się na temat tego, co dla niego jest problemem, jak mógłby go rozwiązać i czego potrzebuje (również od pozostałych członków rodziny) w procesie radzenia sobie z trudnością. Chodzi tu też o przeformułowanie problemu – spojrzenie na niego jako możliwy do rozwiązania (Ribner, 2005), w czym zasadniczą rolę odgrywa specjalista, który definiuje problem w kategoriach interpersonalnych, np. wypowiedź ucznia: „Rodzice we wszystkim mnie ograniczają" na: „Rodzice bardzo się o ciebie martwią", słowa rodzica: „Syn nie uczy się" na: „Syn chciałby, abyście poświęcili mu więcej czasu" lub „Syn próbuje zyskać państwa uwagę, na której mu zależy" czy też: „Te zachowania mogą świadczyć nie tyle o tym, że się nie stara, ile o tym, że boi się zawieść oczekiwania otoczenia". W ten sposób problem zaczyna się jawić jako wspólny dla rodziny, a to umożliwia ustalenie konkretnych zadań dla każdego.

Rolą specjalisty jest umiejętne kierowanie rozmową o problemach, pytanie o konkretne propozycje, prośby o ustosunkowanie się do nich przez pozostałe osoby, ewentualnie stymulowanie dalszych poszukiwań, a na końcu podsumowanie spotkania i sformułowanie konkretnych zaleceń. Przydatne są tu sformułowania: „Możemy skorzystać z następujących rozwiązań… Która z tych opcji byłaby dla każdego z państwa odpowiednia? Proszę pomyśleć, czy może pani tak zrobić? Czy próbował pan…? Co innego mógłbyś zaproponować?" (McEwan, 2008).

Zalecenia muszą być rzeczywiście precyzyjnie i jednoznacznie wypowiedziane (a nawet zapisane), aby wszyscy wiedzieli, na co wyrażają zgodę i jaka jest ich rola.

Szósty etap to już **trzecie spotkanie z całą rodziną**, na którym ustala się stopień, w jakim rodzinie udało się zrealizować zalecenia. Omawia się trudności, jakie napotkali członkowie rodziny w wykonywaniu swoich zadań, jak również wskazuje, co pomogło w ich realizacji. Warto poświęcić nieco uwagi jednym i drugim czynnikom, znajdując rozwiązania dla trudności i podkreślając zachowania, które warto kontynuować.

Ustala się ponadto wpływ zmian (lub ich braku) na zachowania członków rodziny, w tym na zasadniczy problem, pytając każdego, np. „Co nowego zdarzyło się ostatnio

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

w domu? Jak to zachowanie taty wpłynęło na ciebie? Jak się czułeś, gdy mama spędziła z tobą ten wieczór? Co zrobili pozostali członkowie rodziny, gdy tym razem poprosiłeś ich o pomoc (co zrobił tata, co mama, a co brat)? Jakie jeszcze zmiany zauważyła pani?"

Na tym etapie możliwa jest ponowna ocena samego problemu – jego przejawów, nasilenia, okoliczności pojawiania się itp. Następnie dąży się do ustalenia kolejnych zaleceń, przy czym mogą być one zbliżone do wcześniejszych (np. rozszerza się jedynie zakres sytuacji dla danego zachowania lub włącza kolejne osoby w zadanie) bądź też sformułowane na nowo, jeśli istnieje potrzeba wprowadzenia innych zmian lub jeśli występuje trudność z wprowadzeniem pewnych zachowań. Zachęca się członków rodziny, by sami poszukiwali coraz lepszych propozycji, np. „Co jeszcze mogłoby ci pomóc w tej sytuacji? Czym można byłoby zastąpić…? Co lepiej by się sprawdziło? Co byłoby dla pana wygodniejsze do zastosowania? Jakie słowa byłoby ci łatwiej przyjąć? Co podoba ci się w propozycji mamy, a co w taty?"

Ważne, by na koniec spotkania podkreślić wszystkie zmiany, nawet najmniejsze, które udało się wprowadzić, oraz docenić starania każdego członka rodziny, nawet jeśli nie przyniosły one planowanych rezultatów. Rodziny często wyrażają zniechęcenie, gdy nie widzą istotnej poprawy. Nierzadko zresztą oczekują spektakularnych zmian, a wszelkie niepowodzenia traktują jako porażkę lub dowód na nieskuteczność przyjętych metod. Dlatego warto każdego zachęcić do dalszej pracy, wskazując na jego zasługi oraz akcentując, że zmiany wymagają czasu, a drobne niepowodzenia nie przekreślają dotychczasowej pracy.

Następne spotkanie lub spotkania z całą rodziną (może być ich jeszcze kilka – zależy to od dynamiki pracy i sygnalizowanych potrzeb) służą wdrażaniu proponowanych form pracy i monitorowania ich efektów. Często pojawiają się nowe problemy, nad którymi rodzina chce pracować. Innym razem członkowie wymagają emocjonalnego wsparcia, wskazania sposobów regeneracji sił. Coraz bardziej rozumieją wzajemne powiązanie i udział w rzeczywistości rodzinnej.

Zakończenie pracy z rodziną

Etap ósmy, ostatni, to **zakończenie współpracy**. Wymaga on oddzielnego spotkania, a nie po prostu zaprzestania wizyt lub przypadkowego zamknięcia relacji.

Powinno tu nastąpić podsumowanie pracy z rodziną, ocena aktualnego stanu rzeczy, wprowadzonych zmian i ich konsekwencji, ewentualnie sformułowanie ostatnich wskazań. We wnioskach końcowych zalecane jest przedstawienie możliwości ponownej konsultacji czy wspólnego spotkania, jeśli byłaby w przyszłości taka potrzeba, lub też skierowanie rodziny do specjalisty (terapeuty), jeśli wskazana jest głębsza eksploracja i interwencja w relacje rodzinne.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

ZAKOŃCZENIE

Celem przedstawionego rozdziału było zachęcenie szkolnych psychologów i pedagogów do eksplorowania rodzinnego kontekstu ujawnianych przez uczniów problemów. Dotyczy to, po pierwsze, poszukiwania przyczyn i czynników podtrzymujących trudności dziecka – pomocne mogą tu być zaproponowane techniki diagnozowania systemu rodzinnego oraz genogram służący analizie mechanizmów funkcjonowania rodziny i roli zachowań problemowych ucznia. Po drugie zaś odnosi się do poszukiwania rozwiązań poprzez włączenie całej rodziny w ten proces.

Mamy nadzieję, że zaproponowane metody pracy z rodzinami w warunkach szkolnych spotkają się z zainteresowaniem psychologów i pedagogów, a nawet zainspirują do rozwijania kompetencji w tym zakresie. Na końcu rozdziału umieszczono załączniki przydatne w diagnozowaniu i analizowaniu rodzinnych uwarunkowań niektórych problemów ucznia.

Bibliografia

Bene E., Anthony J., ***Podręcznik do Testu Stosunków Rodzinnych. Wersja dla dzieci,*** Warszawa, Centralny Ośrodek Metodyczny Poradnictwa Wychowawczo-Zawodowego Ministerstwa Edukacji Narodowej, 1985.

Bomba J., ***Zaburzenia zachowania***, w: ***Psychiatria dzieci i młodzieży***, red. I. Namysłowska, Warszawa, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, 2005, s. 220–230.

Braun–Gałkowska M., ***Metody badania systemu rodzinnego***, Lublin, Katedra Psychologii Wychowawczej, KUL, 1991.

Braun–Gałkowska M., ***Miłość aktywna***, Warszawa, Instytut Wydawniczy PAX, 1985.

Brzeziński J., Kowalik S., ***Charakterystyka wybranych metod diagnozy klinicznej***, w: ***Społeczna psychologia kliniczna***, red. H. Sęk, Warszawa, PWN, 2000, s. 314–364.

Christopher C. J., ***Nauczyciel – rodzic***, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2009.

Cierpka A., ***Kontakt z rodziną w realiach szkolnych***, w: ***Rola i zadania psychologa we współczesnej szkole***, red. G. Katra, E. Sokołowska, Warszawa, Wydawnictwo Wolters Kluver Polska i Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, 2010.

Frydrychowicz A., ***Rysunek Rodziny. Projekcyjna metoda badania stosunków rodzinnych***, Warszawa, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej, 1996.

Frydrychowicz A., ***Test Stosunków Rodzinnych E. Bene J. Anthony. Badania walidacyjne na populacji polskiej,*** Warszawa, Centralny Ośrodek Metodyczny Poradnictwa Wychowawczo-Zawodowego Ministerstwa Edukacji Narodowej, 1993.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Gałkowska A., ***Percepcja powodzenia małżeństwa rodziców a społeczny obraz siebie ich dorosłych dzieci***, Lublin, Wydawnictwo KUL, 1999.

Goldenberg H., Goldenberg I., ***Terapia rodzin***, Kraków, Wydawnictwo UJ, 2006.

Heaton J. A., ***Podstawy umiejętności terapeutycznych***, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2003.

Józefik B., ***Terapia rodzin***, w: ***Psychiatria dzieci i młodzieży***, red. I. Namysłowska, Warszawa, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, 2005, s. 448–473.

Kaleta K., ***Jak rozmawiać, by pomagać?***, w: ***Umiejętności psychologiczno-pedagogiczne w pracy nauczyciela***, red. J. Mróz, K. Kaleta, Kielce, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, 2012.

Kaźmierczak M., Plopa M., ***Kwestionariusz Komunikacji Małżeńskiej. Podręcznik***, Warszawa, Vizja Press & IT, 2008.

Kołbik I., ***Wywiad rodzinny z użyciem genogramu***, w: ***Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny***, red. B. de Barbaro, Kraków, Wydawnictwo UJ, 1999, s. 97–109.

Konieczna A., ***Analiza struktury interakcji w sytuacji rozmowy nauczycieli z rodzicami o problemach szkolnych ucznia***, Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2009.

Kowalski W., ***Kwestionariusz stosunków między rodzicami a dziećmi A. Roe i M. Siegelmana***, Warszawa, Centralny Ośrodek Metodyczny Poradnictwa Wychowawczo-Zawodowego Ministerstwa Oświaty i Wychowania, Wydawnictwo Radia i Telewizji, 1984.

Kozłowska A., ***Zaburzenia życia uczuciowego dziecka problemem rodziny***, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2005.

Margasiński A., ***Skale Oceny Rodziny. Polska adaptacja FACES-IV – Flexibility and Cohesion Evaluation Scales Davida H. Olsona. Podręcznik***, Warszawa, Pracownia Testów Psychologicznych, 2009.

McEwan E. K., ***Jak sobie radzić z rodzicami, którzy są źli, zmęczeni, bezradni, albo po prostu stuknięci***, Warszawa, WSiP i Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, 2008.

McGoldrick M., Gerson R., Shellenberger S., ***Geogramy. Rozpoznanie i interwencja***, Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka, 2007.

Mendel M., ***Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy***, Gdańsk, Wydawnictwo Harmonia, 2007.

Namysłowska I., ***Psychiatria dzieci i młodzieży (wybrane zagadnienia)***, w: ***Psychiatria***, red. A. Bilikiewicz, Warszawa, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, 1998, s. 362–382.

Namysłowska I., ***Terapia rodzin***, Warszawa, Instytut Psychiatrii i Neurologii, 2000.

Olson D. H., ***Kwestionariusz FACES-IV i Model Kołowy: badania walidacyjne***, Warszawa, Pracownia Testów Psychologicznych, 2009.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Plopa M., ***Kwestionariusz Stylów Przywiązaniowych (KSP). Podręcznik***, Warszawa, Vizja Press & IT, 2008b.

Plopa M., Połomski P., ***Kwestionariusz Relacji Rodzinnych. Wersje dla młodzieży***, Warszawa, Vizja Press & IT, 2010.

Plopa M., ***Kwestionariusz Retrospektywnej Oceny Postaw Rodziców (KPR-Roc). Arkusze i podręcznik***, Warszawa, Vizja Press & IT, 2008a.

Plopa M., ***Psychologia rodziny: teoria i badania***, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2005.

Plopa M., ***Skala Postaw Rodzicielskich. Wersja dla rodziców. Podręcznik***, Warszawa, Vizja Press & IT, 2009.

Plopa M., ***Więzi w małżeństwie i rodzinie. Metody badań***, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2008c.

Pospiszyl K., ***Kwestionariusz szczęścia małżeńskiego jako metoda oceny stopnia zadowolenia z małżeństwa,*** w: „Problemy Rodziny" 1991, nr 4, s. 7–13.

Radochoński M., ***Choroba a rodzina***, Rzeszów, WSP, 1987a.

Radochoński M., ***Rodzina jako system psychospołeczny***, w: „Problemy Rodziny" 1987b, nr 5, s. 13–21.

Ribner N. G., ***Terapia nastolatków***, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005.

Rogala-Obłękowska J., ***Systemowa interpretacja mechanizmów funkcjonowania rodzin narkomanów,*** w: „Nowiny Psychologiczne" 1999, nr 2, s. 23–35.

Ryś M., ***Jakość i trwałość małżeństwa. Propozycja skali,*** w: „Problemy Rodziny" 1994, nr 4, s. 19–24.

Ryś M., ***Systemy rodzinne. Metody badań struktury rodziny pochodzenia i rodziny własnej,*** Warszawa, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, 2004.

Stierlin H., Rucker-Embden I., Wetzel N., Wirsching M., ***Pierwszy wywiad z rodziną***, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 1999.

Suchańska A., ***Rozmowa i obserwacja w diagnozie psychologicznej***, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, 2007.

Szopiński J., ***Skala Więzi Małżeńskiej***, w: ***Psychologia w służbie człowieka***, red. Z. Ratajczak, Warszawa, PWN, 1980, s. 101–106.

Szopiński J., ***Więź psychiczna w małżeństwie,*** w: „Problemy Rodziny" 1977, nr 5, s. 32–39.

Ziemska M., ***Kwestionariusz dla Rodziców do badania postaw rodzicielskich,*** Warszawa, Centralny Ośrodek Metodyczny Poradnictwa Wychowawczo-Zawodowego Ministerstwa Oświaty i Wychowania, PWN, 1981.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

ZAŁĄCZNIKI

Załącznik 1. Wybrane metody badania relacji w rodzinie

Lp.	Nazwa	Przeznaczenie	Opis
1.	**Test Rysunku Rodziny** Autorzy podręczników: Maria Braun-Gałkowska (1991); Anna Frydrychowicz (1996)	Dzieci i dorośli	Metoda projekcyjna do badania stosunków wewnątrzrodzinnych w wielu aspektach, m.in.: 1) struktura rodziny, 2) bliskość między członkami rodziny, 3) komunikacja, 4) osoby waloryzowane, 5) osoby dewaloryzowane, 6) niezaspokojone potrzeby, 7) konflikty rodzinne.
2.	**Schematyczny Rysunek Rodziny** Autor: Maria Braun-Gałkowska (1991)	Dzieci i dorośli	Jest to uproszczona wersja Testu Rysunku Rodziny. Pozwala na ocenę relacji w rodzinie, postrzeganie w niej swojego miejsca, podsystemów, koalicji, konfliktów itd.
3.	**Test Stosunków Rodzinnych (TSR)** Autorzy: Eva Bene i James Anthony (1985) Autor adaptacji: Anna Frydrychowicz (1993)	Dzieci i dorośli	Metoda projekcyjna służąca badaniu uczuć między członkami rodziny, zarówno pozytywnych, jak i negatywnych, a także postaw wiążących się z nadmierną pobłażliwością, nadmierną opiekuńczością rodzicielską oraz emocji związanych z zależnością od innych. Pozwala również na identyfikowanie postaci znaczących, reakcji egocentrycznych, ambiwalencji, mechanizmów obronnych, syndromów takich jak: tendencja do idealizowania, tendencje paranoidalne, stany egocentryczne w wariancie autoagresji oraz autoerotyzmu. Metoda posiada 3 wersje: dla dzieci młodszych, starszych i par małżeńskich.
4.	**Kwestionariusz Relacji Rodzinnych (KRR)** Autorzy: Mieczysław Plopa i Piotr Połomski (2010)	Młodzież w wieku 15–20 lat	Kwestionariusz posiada 6 wersji służących do oceny: 1) rodziny jako całości w wymiarach: komunikacja, spójność, autonomia – kontrola i tożsamość, 2) rodziców jako pary małżeńskiej w wymiarach: komunikacja, spójność, 3) relacji z matką w wymiarach: komunikacja, spójność, autonomia – kontrola, 4) relacji z ojcem w wymiarach: komunikacja, spójność, autonomia – kontrola, 5) wyobrażenia na temat tego, jak matka spostrzega relacje z dzieckiem w wymiarach: komunikacja, spójność, autonomia – kontrola, 6) wyobrażenia na temat tego, jak ojciec spostrzega relacje z dzieckiem w wymiarach: komunikacja, spójność, autonomia – kontrola.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

5.	**Skale Oceny Rodziny (SOR)** Autor: David H. Olson (2009) Autor adaptacji: Andrzej Margasiński (2009)	Dzieci od 12. roku życia oraz dorośli	Skala pozwala na ocenę funkcjonowania rodziny w modelu kołowym opartym na wymiarach: spójność, elastyczność i komunikacja. Kwestionariusz składa się z 8 skal: 1) zrównoważona spójność, 2) niezwiązanie, 3) splątanie, 4) zrównoważona elastyczność, 5) sztywność, 6) chaotyczność, 7) komunikacja, 8) zadowolenie z życia rodzinnego.
6.	**Analiza Środowiska Rodzinnego** Autor: Maria Ryś (2004)	Młodzież i dorośli	Narzędzie służy do zdiagnozowania typu rodziny (ze względu na rodzaj granic wewnątrzrodzinnych) jako: 1) rodziny chaotycznej, 2) rodziny władzy, 3) rodziny prawidłowej, 4) rodziny nadopiekuńczej 5) rodziny uwikłanej. Pozwala na oddzielną ocenę zachowań ojca i matki w rodzinie pochodzenia lub własnej.
7.	**Analiza Stylu Wychowania w Rodzinie** Autor: Maria Ryś (2004)	Młodzież i dorośli	Metoda mierzy następujące style wychowawcze ojca i matki (w rodzinie pochodzenia lub własnej): 1) styl demokratyczny, 2) styl autokratyczny, 3) styl liberalny kochający, 4) styl liberalny niekochający.
8.	**Kwestionariusz dla Rodziców** Autor: Maria Ziemska (1981)	Dorośli	Kwestionariusz przeznaczony jest do badania postaw matek i ojców wobec dzieci w wieku 0–18 lat w aspektach: 1) górowanie, 2) bezradność, 3) koncentracja, 4) dystans.
9.	**Kwestionariusz stosunków między rodzicami a dziećmi A. Roe i M. Siegelmana (PCR)** Autor adaptacji: Władysław Kowalski (1984)	Młodzież i dorośli	Narzędzie pozwala na badanie postaw rodziców w percepcji ich dzieci, takich jak: 1) postawa kochająca, 2) postawa odrzucająca, 3) postawa wymagająca, 4) postawa liberalna, 5) postawa ochraniająca.
10.	**Skala Postaw Rodzinnych** Autor: Maria Braun-Gałkowska (1991)	Dzieci i dorośli	Skala służy do badania postaw rodzicielskich, wzajemnej postawy współmałżonków, a także obrazu tych postaw w oczach rodziców i ich dzieci w aspektach: 1) bliskość, 2) pomoc, 3) kierowanie, 4) wymagania.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

11.	**Skala Postaw Rodzicielskich (SPR)** Autor: Mieczysław Plopa (2005, 2008c, 2009)	Młodzież i dorośli	Kwestionariusz służy do badania postaw rodzicielskich, oddzielnie matki i ojca, składa się z 5 skal: 1) akceptacja – odrzucenie, 2) nadmierne wymagania, 3) autonomia, 4) niekonsekwencja, 5) nadmierne ochranianie. Metoda posiada 2 wersje: dla rodziców oraz wersję dla młodzieży, która pozwala na uzyskanie oceny zachowań rodziców w jej oczach.
12.	**Kwestionariusz Retrospektywnej Oceny Postaw Rodziców (KPR-Roc)** Autor: Mieczysław Plopa (2008a, 2008c)	Dorośli	Kwestionariusz służy do badania retrospektywnej oceny postaw rodzicielskich matki i ojca w wymiarach: 1) akceptacja – odrzucenie, 2) wymagania, 3) autonomia, 4) niekonsekwencja, 5) ochranianie.
13.	**Skala Powodzenia Małżeństwa (SPM)** Autor: Maria Braun-Gałkowska (1985)	Dorośli i młodzież	Skala w wersji pierwotnej służy do oceny jakości relacji małżeńskiej przez samych małżonków. Pozwala na uzyskanie wskaźnika powodzenia małżeństwa poprzez porównanie obrazu własnego małżeństwa z subiektywnym obrazem związku idealnego. W wersji zmodyfikowanej (Gałkowska, 1999) służy do oceny powodzenia małżeństwa rodziców przez ich dorastające lub dorosłe dzieci.
14.	**Kwestionariusz Szczęścia Małżeńskiego (KSM)** Autor: Kazimierz Pospiszyl (1991)	Dorośli	Kwestionariusz pozwala na ocenę stopnia poczucia szczęścia we własnym małżeństwie w postaci ogólnego wyniku KSM.
15.	**Skala Pomiaru Jakości i Trwałości Małżeństwa** Autor: Maria Ryś (1994)	Dorośli	Skala służy do poznaniu obrazu małżeństwa. Składa się z 2 podskal, wskazujących na poziom jakości danego małżeństwa oraz jego trwałość.
16.	**Skala Więzi Małżeńskiej (SWM)** Autor: Józef Szopiński (1977, 1980)	Dorośli	Metoda przeznaczona jest do oceny więzi psychicznej w małżeństwie globalnie oraz w 3 płaszczyznach: 1) współodczuwanie, 2) współrozumienie, 3) współdziałanie.
17.	**Kwestionariusz Dobranego Małżeństwa (KDM-2)** Autorzy: Mieczysław Plopa (2008c) i Jan Rostowski	Dorośli	Narzędzie pozwala na uzyskanie ogólnego pomiaru powodzenia więzi małżeńskiej oraz wymiarów: 1) intymność, 2) samorealizacja, 3) podobieństwo, 4) rozczarowanie.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

18.	**Kwestionariusz Komunikacji Małżeńskiej (KKM)** Autorzy: Maria Kaźmierczak i Mieczysław Plopa (2008)	Dorośli	Kwestionariusz pozwala na ocenę zachowań komunikacyjnych własnych oraz partnera w wymiarach: 1) wsparcie (zorientowane na ogólne samopoczucie lub na konkretne problemy partnera), 2) zaangażowanie (zorientowane na ogólne samopoczucie lub na konkretne problemy partnera), 3) deprecjacja.
19.	**Kwestionariusz Stylów Przywiązaniowych (KSP)** Autor: Mieczysław Plopa (2008b, 2008c)	Dorośli	Narzędzie przeznaczone jest do badania w relacjach partnerskich 3 stylów przywiązaniowych: 1) bezpiecznego, 2) lękowo-ambiwalentnego, 3) unikowego.

Załącznik 2. Formularz analizy sytuacji rodzinnej ucznia na podstawie genogramu

ANALIZA SYTUACJI RODZINNEJ……

1 **Skład rodziny i informacje o poszczególnych członkach** (genogram)

2. **Funkcjonowanie podsystemu małżeńskiego rodziców**
(czas trwania małżeństwa, motywy i okoliczności zawarcia związku, ewentualne powtórne związki z powodu śmierci współmałżonka lub rozwodu, zadowolenie z relacji, podział obowiązków, zaspokojenie potrzeb, uzyskiwanie i udzielanie wsparcia, sposoby komunikacji, obszary konfliktowe, sposoby ich rozwiązywania)

3. **Konstelacja rodzeństwa**
(kolejność urodzenia, rozłożenie narodzin dzieci w czasie, oczekiwania rodziny, podejście rodziców związane z płcią dzieci, wymagania stawiane w związku z pozycją wśród rodzeństwa lub z płcią, przywileje i obowiązki płynące z kolejności narodzin)

4. **Miejsce rodziny w cyklu życiowym**
(aktualna faza życia rodziny, sposoby realizowania zadań na danym etapie, przystosowywanie się do zachodzących zmian, długość trwania poszczególnych etapów, płynność przechodzenia do faz kolejnych lub trudności z tym związane)

5. **Ważne wydarzenia życiowe a funkcjonowanie rodziny**
(obecność i czas takich zdarzeń w rodzinie jak np.: małżeństwa, rozwody, separacje, narodziny, śmierci, poronienia, wypadki, choroby, przeprowadzki, zmiany pracy, traumatyczne wydarzenia; ich wpływ na funkcjonowanie poszczególnych członków, nagromadzenie, kolejność występowania, zbieżność czasowa, również ze zgłaszanym problemem)

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

6. **Wzory powtarzające się przez generacje**
(wzory relacji – bliskości, dystansu, odcięcia, konfliktów, koalicji, patologicznych trójkątów, granic wewnętrznych i zewnętrznych rodziny)

7. **Role w rodzinie**
(kto faktycznie pełni role rodziców i dzieci, jakie inne role w rodzinie występują, na czym polegają, czemu służą, kto je podtrzymuje, czy są przystosowawcze, czy szkodliwe dla jednostki)

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

ROZDZIAŁ IV

LEPIEJ ZAPOBIEGAĆ, NIŻ LECZYĆ…, CZYLI O ROLI PEDAGOGA SZKOLNEGO W PROFILAKTYCE ZACHOWAŃ RYZYKOWNYCH DZIECI I MŁODZIEŻY

Anna Róg

Wprowadzenie

Zachowania ryzykowne – pojęcie, przejawy

Ogólne przyczyny i motywy zachowań ryzykownych

Profilaktyka w szkole – założenia i podstawy prawne

Pojęcie profilaktyki

Prawne podstawy profilaktyki w szkole

Czynniki chroniące jako istotne elementy przygotowania programu profilaktycznego szkoły

Budowanie i realizacja programu profilaktycznego

Czynniki ograniczające i zwiększające skuteczność działań profilaktycznych w szkole

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

WPROWADZENIE

Współczesna szkoła to placówka, której nie przypisuje się już tylko i wyłącznie funkcji dydaktycznej. W toku rozwoju i rozlicznych reform stała się ona instytucją uprawnioną do podejmowania działań opiekuńczych, wychowawczych, jak i profilaktycznych. To ostatnie zadanie postawiono przed szkołami zaledwie kilka lat temu, co spowodowane było nasilaniem się zachowań ryzykownych, destruktywnych i antyspołecznych wśród dzieci i młodzieży. Okazało się, że konieczne jest podjęcie szeroko zakrojonych działań o charakterze profilaktycznym, by wyeliminować, a przynajmniej zminimalizować przejawy zachowań dysfunkcyjnych młodych ludzi.

ZACHOWANIA RYZYKOWNE – POJĘCIE, PRZEJAWY

Dlaczego podejmowana jest działalność profilaktyczna? Odpowiedź wydaje się bardzo prosta – by nie dopuścić do rozwijania się i utrwalania zachowań ryzykownych (inaczej problemowych), które podejmuje współczesna młodzież.

Ramka 1. Pojęcie zachowań ryzykownych (Szymańska, 2002, s. 11)

Zachowania ryzykowne to zachowania niosące za sobą ryzyko negatywnych konsekwencji zarówno dla zdrowia fizycznego i psychicznego jednostki, jak i jej otoczenia społecznego.

Jakie są obecnie najgroźniejsze i najbardziej rozpowszechnione zachowania ryzykowne podejmowane przez dzieci i młodzież? Prezentuje to poniższa tabela.

Tabela 1. Zachowania ryzykowne (dysfunkcyjne) współczesnej młodzieży

Środki odurzające – alkohol, narkotyki, nikotyna	Środki te to substancje psychoaktywne działające na ośrodkowy układ nerwowy i mogące mieć wpływ na funkcjonowanie społeczne i szkolne młodych ludzi. Zażywanie tych substancji może prowadzić do uzależnienia definiowanego jako: *stan przewlekłej choroby, charakteryzujący się okresowymi stanami abstynencji i nawrotów. Jest to stan, w którym stajemy się niewolnikiem substancji psychoaktywnej, a nasz organizm, w pierwszej kolejności, dąży do zaspokojenia „głodu" na nią.* (Jędrzejko, Kowalewska, 2009, s. 23).
Środki wzmacniające (zob. Jędrzejko, Kowalewska, 2009)	Współczesne środki wzmacniające podzielić można na: – napoje energetyzujące – ich celem jest regeneracja w trakcie lub po intensywnym wysiłku fizycznym, uzupełnienie wody i elektrolitów (napoje izotoniczne) lub pobudzenie organizmu do wzmożonego wysiłku (napoje energetyczne); – dopalacze – są to produkty o działaniu pobudzającym, euforyzującym lub halucynogennym. Nie w pełni znany skład tych substancji sprawia, że są one szczególnie niebezpieczne; – tabletki i syropy na kaszel oraz leki przeciwbólowe – stosowane są one w celu uzyskania pobudzenia i zahamowania potrzeby snu (działanie zbliżone do amfetaminy) bądź w celu wywołania otępienia i halucynacji.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Wagary, porzucenie szkoły	Wagary, rozumiane jako *samowolne opuszczanie obowiązkowych zajęć szkolnych przez uczniów,* mogą z czasem prowadzić do porzucenia szkoły, czyli opuszczenia jej przed ukończeniem programu nauczania, maturą lub dyplomem, bez jednoczesnego przeniesienia do innej placówki oświatowej (Kupisiewicz, Kupisiewicz, 2009, s. 189; McWhirter i in., 2005). Należy jednocześnie zwrócić uwagę, że zdecydowanie groźniejsze są wagary, których przyczyny tkwią w niechęci do nauki i szkoły niż te, których źródło występuje poza szkołą (Elliott, 2000).
Infoholizm (interholizm, cyberholizm) (zob. Jędrzejko, Taper, 2010)	Są to stosunkowo nowe problemy i uzależnienia, przejawiające się nadmiernym korzystaniem z komputera, Internetu, gier elektronicznych, telefonu komórkowego. Urządzenia te mogą wywoływać reakcje mózgowe podobne do tych, które pojawiają się na skutek używania substancji psychoaktywnych. Człowiek nie jest w stanie funkcjonować bez dostarczenia organizmowi odpowiednich bodźców, a takim stymulatorem jest właśnie kontakt z aktywnym urządzeniem i podejmowanie określonych czynności (np. granie).
Stosowanie niebezpiecznych diet w celu poprawienia atrakcyjności fizycznej	Problem ten szczególnie nasilił się na przełomie XX i XXI wieku i dotyczy przede wszystkim dziewcząt w okresie dorastania, którym trudno jest zaakceptować zmiany fizyczne i emocjonalne zachodzące w ich organizmach. Z czasem prowadzić to może do zaburzeń odżywiania (*anorexia nervosa* i *bulimia nervosa*), definiowanych jako *nienaturalny stosunek do odżywiania się i zaspakajania potrzeby głodu obserwowany w postaci napadów niekontrolowanego objadania się lub rygorystycznego kontrolowania masy ciała za pomocą niewłaściwych, a wręcz patologicznych sposobów* (Kowalczuk, 2008, s. 16).
Ryzykowne zachowania seksualne	Problem ten jest szczególnie istotny, bowiem niesie za sobą wielorakie konsekwencje, wśród których wymienić należy: – przedwczesne ciąże nastolatek, mogące skutkować komplikacjami w przebiegu ciąży (m.in. anemia, toksemia, nadciśnienie, niska masa urodzeniowa, wyższe ryzyko śmiertelności okołoporodowej, wyższe ryzyko poronienia kolejnych ciąż) oraz problemami natury społeczno-ekonomicznej i psychologicznej (wczesne zakończenie edukacji, gorsza pozycja na rynku pracy, zagrożenie ubóstwem, depresje i zaburzenia lękowe); – choroby przenoszone drogą płciową – chlamydioza, brodawki narządów płciowych, rzeżączka, opryszczka narządów płciowych, kiła, zapalenie pochwy, wirusowe zapalenie wątroby typu B, zakażenie wirusem HIV, mogące prowadzić do AIDS (Carr, 2004).
Prostytucja nieletnich	Zachowania te podejmowane są przede wszystkim w celach zarobkowych, choć głównych przyczyn poszukiwać należy raczej w ubóstwie emocjonalnym, charakteryzującym się brakiem prawidłowych związków uczuciowych między rodzicami a dziećmi. Ostatnio daje się szczególnie zauważyć nasilenie zjawiska tzw. „galerianek" – dziewczynek, które w dużych centrach handlowych poszukują sponsorów w zamian za świadczenie usług seksualnych.
Przestępczość	Zgodnie z policyjnymi statystykami co dziesiąte przestępstwo w Polsce zostało popełnione przez osobę nieletnią (zob. *http://www.policja.pl/portal/pol/4/306/*). Głównie dominują kradzieże, uszkodzenia cudzej rzeczy oraz kradzieże z włamaniem.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Agresja i prześladowanie	Agresja nie jest działaniem jednego typu, co oznacza, że obejmuje wachlarz zachowań powodujących fizyczną, psychiczną i emocjonalną krzywdę innych ludzi. Jednym z przejawów agresji, zdecydowanie nasilającym się w ostatnich latach, jest prześladowanie, które cechuje: – szeroki zakres zachowań werbalnych i fizycznych (m.in. przezywanie, ataki fizyczne, rozpowszechnianie plotek), włączając w to wykluczanie z grupy i zastraszanie; – społeczny aspekt tego zjawiska oraz jego powtarzalność (Guerin, Hennesey, 2008). Zjawiska te są obecnie bardzo rozpowszechnione i w zasadzie znajdują się w czołówce zachowań ryzykownych podejmowanych przez młodzież.
Samobójstwa	O skłonnościach samobójczych mówimy wówczas, gdy człowiek albo robi coś z intencją uczynienia sobie krzywdy, albo rzeczywiście sobie tę krzywdę wyrządza. Możemy tu zaliczyć myśli i gesty samobójcze, samouszkodzenia, próby samobójcze, aż po faktyczne samobójstwo (O'Connor, Sheehy, 2003). Problem ten jest dosyć mocno rozpowszechniony, ale jednocześnie dosyć skomplikowany. Według statystyk policyjnych liczba samobójstw nastolatków corocznie wzrasta, dlatego tak istotne jest zwrócenie uwagi na przyczyny tego zjawiska i odpowiednio wczesne podjęcie działań profilaktycznych.
Kontakt z sektami	Sekta definiowana jest jako grupa wyznaniowa, która powstała poprzez wyodrębnienie z macierzystego kościoła bądź jako efekt protestu religijnego wobec istniejącej już doktryny czy kultu. Charakteryzuje ją silna izolacja od środowiska zewnętrznego, odrębność aksjologiczno-światopoglądowa i normatywna, autorytarne przywództwo, fanatyzm oraz silny konformizm członków, jak również radykalnie sprawowana kontrola społeczna (Olechnicki, Załęcki, 2004). Jak wynika z definicji, jest to grupa o silnie destruktywnych cechach, dlatego też sekty niejednokrotnie określa się mianem grup psychomanipulacyjnych. Ich działalność nasila się zwłaszcza w okresie wakacyjnym.
Uczestnictwo w subkulturach	Subkultura definiowana jest jako *kultura grupy społecznej lub zbiorowości, różniąca się w podstawowych społeczno-kulturowych aspektach od kultury szerszego środowiska, różnice te dotyczą przede wszystkim wartości i norm społecznych, zwyczajów, tradycji, religii i języka* (Olechnicki, Załęcki, 2004, s. 208). W kontekście przebiegu procesu socjalizacji szczególną uwagę należy zwrócić na subkultury o charakterze destruktywnym, opierające się na filozofii bycia lepszym od innych oraz dopuszczających przemoc, jak i inne działania nieakceptowane społecznie.

Ogólne przyczyny i motywy zachowań ryzykownych

Analiza dynamiki i struktury poszczególnych zachowań pokazuje, że zmieniają się one wraz z otaczającą rzeczywistością. Jeszcze kilkanaście lat temu trudno było mówić o infoholizmie, bowiem dostęp do multimediów był bardzo ograniczony, a w wielu miejscach znikomy, lub też nie było go wcale. Podobnie jest z „dopalaczami", które na naszym rynku pojawiły się zaledwie kilka lat temu. Oznacza to konieczność nadążania za zmianami, jakie niesie nam rozwój szeroko rozumianej technologii, by w miarę

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

wcześnie reagować na zjawiska mogące pociągać za sobą negatywne konsekwencje. Ponadto należy pamiętać, że **zachowania ryzykowne współwystępują ze sobą**, a to, które zostanie wybrane przez młodego człowieka, jest często kwestią przypadku i dostępności konkretnej substancji lub tzw. „pojawienia się okazji".

Dla skutecznej profilaktyki szczególnie istotne jest nie tyle samo identyfikowanie zachowań dysfunkcyjnych młodzieży, mogące prowadzić do jej stygmatyzacji, ile określenie celów i funkcji, jakie te zachowania pełnią w życiu młodych ludzi. Motywów takich działań jest bardzo wiele (zob. Szymańska, 2002), niemniej jednak ich analiza prowadzi do stwierdzenia, że **zachowania ryzykowne mają znaczenie rozwojowe**. Oznacza to, iż młody człowiek realizuje dzięki nim cele, których nie potrafi osiągnąć w inny sposób. Inaczej mówiąc, zachowania problemowe umożliwiają:

- zaspokojenie najważniejszych potrzeb psychologicznych (miłości, akceptacji, uznania, przynależności, bezpieczeństwa);
- realizację ważnych celów rozwojowych (np. określenie własnej tożsamości, uzyskanie niezależności od dorosłych);
- radzenie sobie z przeżywanymi trudnościami życiowymi (redukcja lęku i frustracji) (Gaś, 1997; Kazdin, 1996; Szymańska, 2002).

Przyczyny zachowań ryzykownych według R. i S. Jessorów

Odnosząc się do teorii Richarda i Shirley Jessorów, można jeszcze pełniej zdefiniować zachowania ryzykowne, a tym samym określić ich przyczyny (zob. Zajączkowski, 2000, s. 20–21; Jessor, 1983). Zachowania dysfunkcyjne to przede wszystkim:

- działania instrumentalne, ukierunkowane na realizację potrzeby, która została zablokowana lub wydaje się nieosiągalna w innej formie,
- działania będące przejawem opozycji wobec autorytetu dorosłych,
- działania, których celem jest redukcja lęku, frustracji, obaw związanych z niepowodzeniami szkolnymi czy niemożnością spełnienia oczekiwań rodziców,
- sposób manifestowania solidarności z grupą rówieśniczą, pozyskanie poczucia przynależności do grupy rówieśniczej lub też doświadczanie identyfikacji z nią,
- działania, których celem jest zademonstrowanie sobie i innym osobom znaczącym ważnych atrybutów własnej tożsamości,
- działania pozwalające na pozorne osiągnięcie wyższego poziomu rozwoju.

Można zatem stwierdzić, że **zachowania ryzykowne to efekt niewłaściwego przystosowania jednostki do otaczającej ją rzeczywistości oraz nieumiejętności zaspakajania potrzeb w sposób społecznie akceptowany i nieszkodliwy ani dla jednostki, ani jej otoczenia.**

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

PROFILAKTYKA W SZKOLE – ZAŁOŻENIA I PODSTAWY PRAWNE

Pojęcie profilaktyki

Pojęcie profilaktyki nie zostało dotychczas jednoznacznie sformułowane – w wielu definicjach kładziono nacisk na inne aspekty tego zjawiska i odnoszono je do różnych obszarów życia człowieka. Ponadto definicje te różnią się w zależności od tego, jaką dyscyplinę naukową reprezentują ich autorzy.

Profilaktyka jako zapobieganie

Dosyć powszechna jest definicja profilaktyki ujęta w ***Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku***. Zgodnie z nią profilaktyka to *zapobieganie, prewencja; są to wszystkie działania podejmowane w celu zapobiegania pojawieniu się i/lub rozwojowi niepożądanych zachowań, stanów lub zjawisk w danej społeczności. Z języka greckiego profilaktyka oznacza prophylaktikos – zapobiegawczy* (Śnieciński, 2005, s. 943).

W środowisku szkolnym szczególnie użyteczna jest koncepcja profilaktyki opracowana przez Zbigniewa B. Gasia (ramka 2).

Ramka 2. Pojęcie profilaktyki (Gaś, 2004, s. 19)

> *Profilaktyka to proces, który wspiera człowieka w prawidłowym rozwoju i zdrowym życiu, przez zapewnienie pomocy potrzebnej mu w konfrontacji ze złożonymi, stresującymi warunkami życia, a w efekcie umożliwienie mu osiągania subiektywnie satysfakcjonującego, społecznie akceptowanego, bogatego życia.*

Oddziaływania profilaktyczne nabierają szczególnego znaczenia w stosunku do dzieci i młodzieży, które przeżywają okres dorastania (Simm, Węgrzyn-Jonek, 2002). Jest to taki etap w życiu człowieka, który można określić etapem przejściowym – między dzieciństwem a dorosłością. W tym czasie występuje wiele zmian w osobowości danej jednostki, nasilony jest rozwój biologiczny i psychologiczny, pojawia się kryzys tożsamości, co sprawia, że okres ten cechuje się wzmożonym występowaniem zachowań ryzykownych wśród młodych ludzi.

Prawne podstawy profilaktyki w szkole

Profilaktyka w szkole jest działaniem obligatoryjnym, a jej prawne podstawy można odnaleźć w następujących aktach prawnych:

1. Konwencja o Prawach Dziecka – art. 33 (aneks).
2. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej – art. 72.
3. Kodeks postępowania karnego z dnia 6 kwietnia 1997 r. – art. 304.
4. Kodeks postępowania cywilnego – art. 572.
5. Ustawy i rozporządzenia:

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

- Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. (tekst jednolity – Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572; obowiązuje od 17 grudnia 2004 r.; z późn. zm.);
- Ustawa o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi z dnia 26 października 1982 r. (tekst jednolity – Dz. U. z 2007 r. Nr 70, poz. 473 z późn. zm.);
- Ustawa o przeciwdziałaniu narkomanii z dnia 29 lipca 2005 r. (Dz. U. z 2005 r. Nr 179, poz. 1485, zm. Dz. U. z 2006 r. Nr 66, poz. 469; Dz. U. z 2006 r. Nr 120, poz. 826; Dz. U. z 2007 r. Nr 7, poz. 48; Dz. U. z 2007 r. Nr 82, poz. 558; Dz. U. z 2009 r. Nr 18, poz. 97; Dz. U. z 2009 r. Nr 63, poz. 520; Dz. U. z 2009 r. Nr 92, poz. 753; Dz. U. z 2009 r. Nr 98, poz. 817; Dz. U. z 2010 r. Nr 28, poz. 146; Dz. U. z 2010 r. Nr 143, poz. 962; Dz. U. z 2010 r. Nr 213, poz. 1396; Dz. U. z 2010 r. Nr 228, poz. 1486; Dz. U. z 2011 r. Nr 63, poz. 322);
- Ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich z dnia 26 października 1982 r. (tekst jednolity – Dz. U. z 2002 r. Nr 11, poz. 109; z późn. zm.);
- Ustawa o ochronie zdrowia przed następstwami używania tytoniu i wyrobów tytoniowych z dnia 9 listopada 1995 r. (tekst jednolity – Dz. U. z 1996 r. Nr 10, poz. 55, z późn. zm.);
- Ustawa o zmianie ustawy o ochronie zdrowia psychicznego z dnia 23 lipca 2008 r. (Dz. U. z 2008 r. Nr 180, poz. 1108); Ustawa o ochronie zdrowia psychicznego z dnia 19 sierpnia 1994 r. (Dz. U. z 1994 r. Nr 111, poz. 535, z późn. zm.; Dz. U. z 1997 r. Nr 113, poz. 731; Dz. U. z 2005 r. Nr 141, poz. 1183);
- Ustawa o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie z dnia 29 lipca 2005 r. (Dz. U. z 2005 r. Nr 180, poz. 1493);
- Rozporządzenie MENiS z dnia 11 grudnia 2002 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych i innych publicznych poradni specjalistycznych (Dz. U. z 2003 r. Nr 5, poz. 46);
- Rozporządzenie MENiS z dnia 7 stycznia 2003 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 2003 r. Nr 11, poz. 114);
- Rozporządzenie MENiS z dnia 31 stycznia 2003 r. w sprawie szczegółowych form działalności wychowawczej i zapobiegawczej wśród dzieci i młodzieży zagrożonych uzależnieniem (Dz. U. z 2003 r. Nr 26 , poz. 226);
- Rozporządzenie MENiS z dnia 18 stycznia 2005 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz. U. z 2005 r. Nr 19, poz. 167);

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

- Rozporządzenie MEN z dnia 10 stycznia 2008 r. w sprawie rodzajów innych form wychowania przedszkolnego, warunków tworzenia i organizowania tych form oraz sposobu ich działania (Dz. U. z 2008 r. Nr 7, poz. 38);
- Rozporządzenie MEN z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17).

6. Programy narodowe i krajowe:
   - Narodowy Program Zdrowia (2007–2015);
   - Narodowy Program Profilaktyki i Rozwiązywania Problemów Alkoholowych (2011–2015);
   - Krajowy Program Przeciwdziałania Narkomanii (2011–2016);
   - Krajowy Program Przeciwdziałania Przemocy w Rodzinie (2006–2016);
   - Program Zwalczania AIDS i Zapobiegania Zakażeniom HIV (2007–2011);
   - Program Zapobiegania Niedostosowaniu Społecznemu i Przestępczości wśród Dzieci i Młodzieży (2004–2014);
   - Narodowy Plan Działań na rzecz Dzieci (2004–2012);
   - Narodowy Program Ochrony Zdrowia Psychicznego (2009–2013);
   - Program Ograniczania Zdrowotnych Następstw Palenia Tytoniu w Polsce (2008–2011);
   - Rządowy Program „Bezpieczna i Przyjazna Szkoła" (2008–2013) (zob. *http://www.cmp3.ore.edu.pl/node/8590)*.

Szkoła przygotowana jest przede wszystkim do realizowania profilaktyki pierwszorzędowej, zakładającej głównie promocję zdrowia i zapobieganie problemom związanym z dysfunkcyjnym stylem życia.

Rysunek 1. Profilaktyka pierwszorzędowa w szkole (opracowano w oparciu o: Gaś, 2006; Balcerek-Kałek, 2003)

grupa docelowa	cele	osoby prowadzące
● osoby z grupy niskiego ryzyka, nieprzejawiające jeszcze zachowań dysfunkcyjnych.	● promocja zdrowia i przedłużenie życia człowieka; ● zapobieganie pojawianiu się problemów związanych z dysfunkcjonalny stylem życia; ● budowanie i rozwijanie różnorodnych umiejętności radzenia sobie z wymogami życia; ● opóźnienie inicjacji lub zachęcenie do abstynencji w przypadku środków zmieniających świadomość.	● pedagog szkolny; ● wychowawca klasy; ● nauczyciele przedmiotowi; ● wolontariusze, rodzice, starsi uczniowie.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

PAMIĘTAJ!
Profilaktyka pierwszorzędowa to nie tylko przekazywanie wiedzy o zachowaniach ryzykownych, ale przede wszystkim stwarzanie warunków do pełnego zaspakajania potrzeb dzieci i młodzieży!

Szkoła może też w pewnym zakresie podejmować się profilaktyki drugorzędowej, która ma charakter wczesnej interwencji.

Rysunek 2. Profilaktyka drugorzędowa w szkole (opracowano w oparciu o: Gaś, 2006)

grupa docelowa	cele	osoby prowadzące
● osoby z grupy podwyższonego ryzyka, przejawiające zachowania dysfunkcyjne.	● ujawnienia osób przejawiających pierwsze objawy zaburzeń oraz pomaganie im w zrozumieniu istoty problemu; ● umożliwienie wycofania się lub ograniczenie zachowań ryzykownych.	● pedagog szkolny; ● specjaliści o zróżnicowanym poziomie sprawności zawodowej (np. terapeuci, psychologowie).

PAMIĘTAJ!
Skuteczna profilaktyka drugorzędowa to także umiejętność kierowania uczniów do specjalistów!

CZYNNIKI CHRONIĄCE JAKO ISTOTNE ELEMENTY PRZYGOTOWANIA PROGRAMU PROFILAKTYCZNEGO SZKOŁY

Dobrze opracowany program profilaktyki szkolnej powinien opierać się przede wszystkim na eliminowaniu czynników ułatwiających występowanie zachowań ryzykownych, ale także (o czym niejednokrotnie zapominano) na wzmacnianiu czynników chroniących młodzież przed dysfunkcyjnym postępowaniem. Warto zatem znać te czynniki, bowiem tkwią one nie tylko w samej jednostce, ale też w środowiskach, w których ona funkcjonuje.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Tabela 2. Główne czynniki ryzyka i czynniki chroniące (opracowano w oparciu o: Gaś, 2006)

CZYNNIKI / ŹRÓDŁO	CHRONIĄCE	RYZYKA
JEDNOSTKA	– angażowanie się w działania prospołeczne, – pozytywny obraz siebie, – wysoka samoocena, – negatywny stosunek wobec zachowań problemowych, – dobre relacje z dorosłymi, – wysokie aspiracje edukacyjne, – zaangażowanie w praktyki religijne.	– buntowniczość, – więzi z dysfunkcjonalnymi rówieśnikami, – akceptacja zachowań problemowych, – wczesna inicjacja zachowań problemowych, – negatywne relacje z dorosłymi, – skłonność do podejmowania zachowań ryzykownych, – niska samoocena i brak wiary we własne siły, – niepowodzenia szkolne, – nieadekwatne reakcje gniewu i agresji.
RODZINA	– silne więzi rodzinne, – wysokie, dostosowane do możliwości dziecka oczekiwania rodziców, – poczucie zaufania w rodzinie, – kontrola rodzicielska.	– występowanie w historii rodziny zachowań ryzykownych, – konflikty rodzinne, – społeczna izolacja rodziny, – niewystarczająca lub niekonsekwentna dyscyplina wychowawcza.
GRUPA RÓWIEŚNICZA	– przebywanie w grupie rówieśniczej prowadzącej akceptowany styl życia, – istnienie pozytywnej presji rówieśniczej.	– pozostawanie w grupie rówieśniczej przejawiającej zachowania problemowe, – bliskie kontakty z grupą rówieśniczą negującą obowiązujące normy i zasady społeczne.
SZKOŁA	– nagrody za działania prospołeczne, – troska i wsparcie ze strony nauczycieli i pracowników obsługi, – pozytywny klimat szkoły, – promowanie osiągnięć szkolnych.	– wczesne i powtarzające się zachowania antyspołeczne, – wczesne niepowodzenia w nauce, – brak więzi ze szkołą, – słabe umiejętności wychowawcze nauczycieli, – wysoki poziom lęku i agresji w szkole, – nadmierna skłonność do kierowania uczniów do specjalistów poza szkołą.
LOKALNA SPOŁECZNOŚĆ	– niska dostępność środków odurzających, – działania na rzecz lokalnej społeczności, – normy kulturowe, – system wsparcia w lokalnej społeczności.	– dostępność środków odurzających, – normy i prawo sprzyjające odurzaniu się, – gwałtowne zmiany środowiskowe, – niskie zaangażowanie w życie sąsiedzkie, – postawy społeczne akceptujące zachowania dysfunkcjonalne.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

SZEROKIE SPOŁECZEŃSTWO	– niska dostępność środków odurzających, – zero tolerancji dla łamania prawa, – brak akceptacji dla łamania norm społecznych.	– zubożenie społeczeństwa, – bezrobocie i trudności z uzyskaniem zatrudnienia, – dyskryminacja, – niekorzystny wpływ mediów.

PAMIĘTAJ!
Aby skutecznie eliminować czynniki ryzyka i wzmacniać czynniki chroniące, stale współpracuj z całą kadrą szkoły, rodzicami, lokalnym środowiskiem!

BUDOWANIE I REALIZACJA PROGRAMU PROFILAKTYCZNEGO

Przystępując do budowy programu profilaktycznego szkoły, należałoby przede wszystkim określić, czym ten program powinien być.

Ramka 3. Definicja szkolnego programu profilaktyki (opracowano w oparciu o: Gaś, 2006)

Szkolny program profilaktyki (SPP) jest to projekt systemowych rozwiązań w środowisku szkolnym, uzupełniających wychowanie i ukierunkowany na wspomaganie ucznia w radzeniu sobie z trudnościami zagrażającymi prawidłowemu rozwojowi i zdrowemu życiu; ograniczanie i likwidowanie czynników ryzyka, które zaburzają prawidłowy rozwój ucznia i dezorganizują jego zdrowy styl życia; inicjowanie i wzmacnianie czynników chroniących, które sprzyjają prawidłowemu rozwojowi ucznia i jego zdrowemu życiu.

Cały proces budowania szkolnego programu profilaktyki (SPP) można podzielić na trzy podstawowe fazy (Balcerek-Kałek, 2003, s. 27):

Fazy budowania SPP

1. **wstępnej identyfikacji** – celem jest wyizolowanie, nazwanie i ukazanie w szerszym kontekście objawów istniejących już być może problemów, które budzą niepokój wychowawców i sygnalizują istnienie trudności;
2. **diagnozy** – celem jest możliwie pełne określenie przejawów złego funkcjonowania uczniów, nauczycieli i rodziców;
3. **konceptualizacji** – polega na ostatecznym sformułowaniu szkolnego programu profilaktyki.

Tabela 3. Charakterystyka poszczególnych faz budowania SPP (opracowano w oparciu o: Balcerek-Kałek, 2003; Gaś, 2001)

Faza wstępnej identyfikacji	1. identyfikacja problemów; 2. werbalizacja (nazwanie) problemów; 3. wyjaśnienie problemów w oparciu o teoretyczną podstawę – pozwala to na dobór specjalistów, których możesz zaangażować w profilaktykę.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Faza diagnozy	1. identyfikacja populacji badawczej (określ, kogo zamierzasz zbadać i jak liczna ma być grupa); 2. wybór odpowiednich narzędzi badawczych (np. ankiety skierowane do uczniów, nauczycieli, rodziców, kuratorów społecznych, policji); 3. realizacja badań; 4. analiza wyników – dzięki temu unikniesz intuicyjnego określania rozmiarów problemów oraz potencjalnego zagrożenia; 5. werbalizacja zaleceń dla programu profilaktycznego.
Faza konceptualizacji	1. określenie celu działań profilaktycznych – musi być on mierzalny i oparty na przyjętych wcześniej założeniach teoretycznych; 2. określenie zadań, które muszą być zrealizowane, by osiągnąć cel; 3. określenie struktury i treści programu – pamiętaj o włączeniu do programu wszystkich odbiorców i realizatorów programu (wszyscy uczniowie, nauczyciele, specjaliści, pracownicy administracji, pracownicy obsługi, rodzice, instytucje i organizacje pomocowe działające na rzecz dziecka i rodziny, działające na rzecz przestrzegania prawa lub/oraz pomagające w zagospodarowaniu dzieciom i młodzieży wolnego czasu); rozważ, jakie strategie zastosować, jakie treści profilaktyczne należy ująć, komu i przez kogo mają być one przekazywane; 4. określenie sposobu realizacji – zaplanuj harmonogram i terminy realizacji poszczególnych zadań; 5. określenie strategii ewaluacyjnej – zaplanuj, kto i w jaki sposób powinien dokonywać oceny realizacji programu (osoby zaangażowane w jego tworzenie czy też osoby z zewnątrz). Ocena powinna być rzetelnie zrealizowana, bowiem pozwoli to na dokonanie ewentualnych korekt w zakresie realizacji programu i tym samym podniesienie jego skuteczności.

PAMIĘTAJ!
Jeżeli program przyniesie pożądane efekty, pomyśl o upublicznieniu sposobów jego realizacji i osiągniętych za jego pomocą wyników.

Podstawowe cechy dobrego SPP

Program profilaktyczny ma być przede wszystkim skuteczny, dlatego też powinien spełniać określone warunki. Zdaniem Ewy Kosińskiej (2002) i Wiesława W. Szczęsnego (2003) taki program:

- powinien powstawać w oparciu o misję i wizję szkoły;
- musi uwzględniać zasoby (ludzkie i materialne), jakimi dysponuje szkoła;
- musi uwzględniać potrzeby rozwojowe dzieci i młodzieży;
- musi być realny i atrakcyjny zarówno dla rodziców, nauczycieli, jak i uczniów;
- powinien być oparty o dobrze przeprowadzoną diagnozę;
- SPP musi być spójny z programem wychowawczym realizowanym w szkole;
- powinien być realizowany systemowo, czyli pozwalać na integrację działań wszystkich podmiotów biorących udział w procesie profilaktyki.

Istotne, z punktu widzenia celów SPP, jest określenie, w jaki sposób będą realizowane poszczególne zadania. Najlepiej jest dobrać odpowiednie metody w oparciu o znajomość strategii, które można wykorzystać w działaniach profilaktycznych.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

William B. Hansen (za: Wojcieszek, 2005) w wyniku rozległych badań w zakresie profilaktyki realizowanej w szkołach zidentyfikował dwanaście strategii, które mogą być wykorzystywane w realizacji programów profilaktycznych, przy czym za szczególnie skuteczne (wynik ewaluacji) zostały uznane następujące:

Najskuteczniejsze strategie profilaktyczne

1. redukcja (zmiana) błędnych przekonań normatywnych;
2. konstruktywne osobiste postanowienia;
3. wykorzystanie napięcia między cenionymi wartościami a zachowaniami problemowymi;
4. dostarczanie dokładnej wiedzy o konsekwencjach zachowań problemowych.

Redukcja błędnych przekonań normatywnych nawiązuje do teorii socjologii grup i psychologii społecznej, zgodnie z którymi ważnym regulatorem ludzkich zachowań jest przekonanie o tym, jakie zachowania preferuje grupa, do której należymy. Najczęściej te przekonania budują się na podstawie obserwacji, która niejednokrotnie bywa nieprecyzyjna i powoduje, że jednostka zawyża częstotliwość pewnych zachowań, generalizuje je i zaczyna uznawać za pewną „normę". Popularnym jej przykładem jest wszechobecne sformułowanie: „Cała współczesna młodzież pije alkohol". Młody człowiek, nie chcąc odstawać od pewnej przyjętej normy, zaczyna się zachowywać tak, jak ona wskazuje, nie zastanawiając się, czy jest rzeczywiście zgodna ze stanem faktycznym. Chęć przynależności do grupy i utrzymywania z nią więzi jest zdecydowanie silniejsza niż ewentualne ryzyko związane z podejmowanym zachowaniem dysfunkcyjnym.

Okazuje się, że zbudowanie na nowo przekonań normatywnych (bądź ustanowienie nowych, konstruktywnych) sprawia, że młodzi ludzie, uwolnieni od tych błędnych przekonań, rzadziej postępują w sposób ryzykowny.

Konstruktywne osobiste postanowienia to strategia, której celem jest wypracowanie u młodego człowieka pewnego rodzaju postanowień o zaniechaniu określonych działań lub nie podejmowaniu ich w ogóle. Ważne staje się w tym przypadku wspieranie młodzieży w podjętych przez nią postanowieniach i docenianie wysiłku wkładanego w dbałość o siebie i swój prawidłowy rozwój.

Strategia **wartości kontra zachowania problemowe** ma na celu przede wszystkim ustalenie, jakie wartości są szczególnie ważne dla młodzieży, a następnie pokazanie, w jaki sposób wartości te mogą zostać zniszczone przez zachowania dysfunkcyjne. Powoduje to redukcję zachowań ryzykownych, bowiem stają się one nieopłacalne w kontekście strat emocjonalnych, jakie może ponieść człowiek. Istotą strategii o **dostarczaniu wiedzy o konsekwencjach zachowań problemowych** jest przede wszystkim koncentracja na rzeczywistych stratach, jakie tu i teraz ponosi młody człowiek podejmujący konkretne zachowania ryzykowne. Młodzieży nie przekonują informacje o tym, co może stać się za 5, 10 czy 15 lat – dla nich ten okres jest zbyt długi, by móc sobie w pełni wyobrazić skutki własnego postępowania. Dlatego tak istotne jest mówienie o rzeczywistości, w której aktualnie się znajdujemy. Wyżej omówione strategie bardzo dobrze

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

wpisują się przede wszystkim w profilaktykę pierwszorzędową, czyli tę, która dominuje w szkołach.

W przypadku grup podwyższonego ryzyka warto uzupełnić te strategie o dwie kolejne (Wojcieszek, 2005; Gaś, 2006):

1. ćwiczenie odpierania presji grupowej;
2. dostarczanie alternatywnych wzorców zachowań.

Ćwiczenie odpierania presji grupowej ma na celu przede wszystkim kształtowanie u młodzieży postaw asertywnych, nastawionych na umiejętne bronienie własnego zdania, przekonań, wartości. Punktem wyjścia do tego typu ćwiczeń są działania, których celem powinno być podnoszenie poczucia własnej wartości dzieci i młodzieży.

Dodatkowe strategie dla grup podwyższonego ryzyka

Strategia dostarczania alternatywnych wzorców zachowań opiera się z kolei na założeniu, że stworzenie młodym ludziom okazji do angażowania się w konstruktywne i społecznie akceptowane działania minimalizuje pojawianie się zachowań alternatywnych. Celem jest pokazanie dzieciom i młodzieży, jak można zaspakajać swoje potrzeby bez uciekania się do zachowań ryzykownych. Przykładem takich działań jest chociażby proponowanie młodzieży ciekawych (zgodnych z jej preferencjami!) form spędzania wolnego czasu i rozwijania zainteresowań.

Realizując działania profilaktyczne, należy pamiętać, że nie wystarczy tylko i wyłącznie przekazywać informacje na temat zachowań ryzykownych i ich skutków. Konieczne jest przede wszystkim wyposażenie młodych ludzi w umiejętności, dzięki którym będą potrafili m.in. radzić sobie z sytuacjami trudnymi, nawiązywać satysfakcjonujące i bezpieczne kontakty społeczne, pokonywać stres. Ukształtowanie u młodzieży umiejętności radzenia sobie z otaczającą rzeczywistością to niewątpliwie ważny krok w kierunku ograniczania konieczności podejmowania profilaktyki na drugim i trzecim poziomie (Róg, 2009).

PAMIĘTAJ!
Najskuteczniejsze jest łączenie kilku strategii, bowiem są one dla siebie uzupełnieniem, a nie alternatywą!

CZYNNIKI OGRANICZAJĄCE I ZWIĘKSZAJĄCE SKUTECZNOŚĆ DZIAŁAŃ PROFILAKTYCZNYCH W SZKOLE

Prowadzenie skutecznej i właściwej profilaktyki w szkole nie jest zadaniem łatwym. W czasie jej planowania i realizacji może pojawić się wiele czynników mogących proces ten zakłócić, a w skrajnych przypadkach – także uniemożliwić. Dlatego też należy poznać czynniki, które mogą zarówno zmniejszać, jak i zwiększać skuteczność profilaktyki szkolnej, by wyeliminować te pierwsze i wzmocnić te drugie.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Tabela 4. Czynniki ograniczające skuteczność profilaktyki w szkole (opracowano w oparciu o: Godlewska, 2003; Miłkowska, 2006; Szymańska, 2002)

Niedostateczny stan współczesnej wiedzy	Błędy popełniane w praktyce	Pozostałe czynniki
1. słaba identyfikacja istotnych czynników ryzyka oraz czynników chroniących; 2. niedostateczna znajomość związków zachodzących między tymi czynnikami oraz między nimi a konkretnymi problemami; 3. brak dostatecznej wiedzy z zakresu rozwoju psychopatologii w wieku ryzyka dla różnych zachowań problemowych, co utrudnia określenie odpowiedniego momentu wkroczenia w interwencję profilaktyczną; 4. niedopracowanie metod i narzędzi diagnostycznych; 5. niedopracowanie metod i narzędzi ewaluacyjnych.	1. w fazie konstruowania programu: – niejasne sprecyzowanie celów profilaktyki; – nieodpowiedni dobór strategii profilaktycznych; – niedostosowanie treści do poziomu rozwoju adresata i jego możliwości percepcyjnych; – mylenie poziomów profilaktyki i tym samym niedostosowanie oddziaływań do stopnia zagrożenia; – nieuwzględnianie czynników chroniących; – konstruowanie programów wąsko wyspecjalizowanych, odnoszących się tylko do wybranych zachowań ryzykownych; – planowanie podejmowania działań krótkotrwałych, incydentalnych, wywołanych konkretną zaistniałą sytuacją ryzykowną; – realizacja programów narzuconych przez władze samorządowe, bez konsultacji ze szkołą, co może skutkować niedostosowaniem działań do rzeczywistych potrzeb; – planowanie zadań wykraczających poza możliwości lokalowe i finansowe placówki, brak strategii ewaluacyjnej. 2. w fazie wdrażania i realizacji programu: – wdrażanie programu bez prawidłowej diagnozy grupy docelowej; – niewłaściwy dobór realizatorów – w tym angażowanie wielu specjalistów spoza szkoły, którzy nie znają jej specyfiki i nie utrzymują z nią kontaktu po zakończeniu programu; – niedostateczne przeszkolenie realizatorów; – nadmiar informacji przekazywanych podczas zajęć, co może zachęcić młodzież do spróbowania, czy rzeczywiście dana substancja działa w określony sposób; – brak zaangażowania rodziców i całej społeczności szkolnej w realizację programu.	1. konflikty między nauczycielami i innymi pracownikami szkoły; 2. brak jednolitej polityki pracowników szkoły wobec zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży oraz profilaktyki w tym zakresie; 3. niewłaściwe wzorce prezentowane przez nauczyciela (m.in. przejawianie zachowań ryzykownych, jak również niewłaściwy stosunek do uczniów); 4. promowanie w środowisku społecznym niewłaściwych zachowań, takich jak np.: przestępczość, działania naruszające powszechnie uznawane normy i wartości; 5. łatwy dostęp do środków psychoaktywnych; 6. szeroko rozpowszechniona w środowisku lokalnym działalność subkultur o charakterze destrukcyjnym.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Tabela 5. Czynniki zwiększające skuteczność profilaktyki (opracowano w oparciu o: Deptuła, 2004; Miłkowska, 2006)

Czynniki tkwiące w szkole	Czynniki tkwiące w szerszym środowisku
– pełna i wnikliwa diagnoza grupy docelowej i jej aktualnych, jak i potencjalnych problemów; – stałe podnoszenie własnych kwalifikacji i umiejętności pedagogicznych przez nauczycieli, pedagogów wychowawców; – systematyczne zdobywanie przez pedagogów wiedzy na temat potencjalnych zagrożeń; – usprawnianie przez pracowników szkoły zdolności obserwowania i identyfikowania sygnałów mogących świadczyć o problemach uczniów; – planowanie działań długofalowych, obejmujących całą populację uczniów i skierowanych na wszystkie potencjalne zagrożenia; – stworzenie przyjaznego otoczenia dla wychowanków; – promowanie właściwych wzorców zachowań; – tolerancja i właściwe postawy nauczycieli w stosunku do uczniów; – angażowanie w działalność profilaktyczną osób, z którymi uczniowie mają bezpośredni kontakt; – promowanie u uczniów zachowań prospołecznych, a nie tylko piętnowanie tych negatywnych; – współpraca ze środowiskiem lokalnym – z instytucjami takimi jak poradnie psychologiczno-pedagogiczne czy organy samorządu lokalnego.	– zaangażowanie się rodziców w realizację szkolnego programu profilaktyki; – udział instytucji lokalnych w szeroko zakrojonych działaniach profilaktycznych; – wsparcie ze strony samorządu dla działalności profilaktycznej szkoły; – istnienie w środowisku grup, instytucji, organizacji zajmujących się wspieraniem rodzin, organizowaniem czasu wolnego dzieci i młodzieży i promowaniem zdrowego stylu życia.

Do przyczyn zmniejszających skuteczność profilaktyki zaliczyć można przede wszystkim niski stan współczesnej wiedzy oraz błędy popełniane w praktyce. Należy pamiętać, że zaniechanie w zakresie eliminacji czynników negatywnych zmniejsza szanse szkoły na skuteczna profilaktykę i powoduje, że staje się ona jedynie „opracowaniem na papierze", niepotrzebnie angażującym zasoby ludzkie i finansowe.

Bibliografia

Balcerek-Kałek A., ***Budowanie szkolnych programów profilaktyki,*** Warszawa, Wydawnictwo Szkolne PWN, 2003.

Carr A., ***Program profilaktyki szkolnej w zakresie AIDS i chorób przenoszonych drogą płciową***, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2004.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Diagnostyka pedagogiczna i profilaktyka w szkole i środowisku lokalnym, red. M. Deptuła, Bydgoszcz, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, 2004.

Elliott J., ***Dzieci i młodzież w kłopocie,*** Warszawa, WSiP, 2000.

Gaś Z. B., ***Profilaktyka w szkole***, Warszawa, WSiP, 2006.

Gaś Z. B., ***Profilaktyka w szkole***, w: ***Zapobieganie uzależnieniom uczniów***, red. B. Kamińska-Buśko, Warszawa, CMPPP MEN, 1997, s. 62–67.

Gaś Z. B., ***Profilaktyka w zreformowanej szkole***, w: „Remedium" 2001, 6, 100, s. 2–7

Gaś Z. B., ***Szkolny program profilaktyki: istota, konstruowanie, ewaluacja***, Lublin 2004.

Godlewska A., ***Projektowanie programu profilaktyki szkolnej,*** w: „Wychowanie na co dzień" 2003, nr 10/11, s. 26–28.

Guerin S., Hennesey E., ***Przemoc i prześladowanie w szkole. Skuteczne przeciwdziałanie agresji wśród młodzieży***, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2008.

Jessor R., ***A psychosocial perspective on adolescent substance use***, in: ***Adolescent substance abuse: Report of the fourteenth Ross Roundtable,*** ed. I. F. Litt, Columbus, OH: Ross Laboratories, 1983, s. 21–28.

Jędrzejko M., Kowalewska A., ***Narkomania – wybrane pojęcia i definicje***, w: ***Narkomania. Spojrzenie wielowymiarowe,*** red. M. Jędrzejko, Warszawa, Fundacja Pedagogium, 2009, s. 19–64.

Jędrzejko M., Taper A., ***Mechanizmy uzależnień w wielkiej sieci***, Warszawa, Fundacja Pedagogium, 2010.

Kazdin A., ***Zdrowie psychiczne młodzieży w okresie dorastania. Programy profilaktyczne i lecznicze***, w: „Nowiny Psychologiczne" 1996, nr 2, s. 39–73.

Kosińska E., ***Mądrze i skutecznie. Zasady konstruowania szkolnego programu profilaktyki***, Kraków, „Rubikon", 2002.

Kowalczuk M., ***Pedagogiczna diagnoza i profilaktyka zaburzeń odżywiania się u młodzieży szkolnej***, Kraków, IMPULS, 2008.

Kupisiewicz C., Kupisiewicz M., ***Słownik pedagogiczny***, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009.

McWhirter J. J., McWhirter B. T., McWhirter A. M., McWhirter E. H., ***Zagrożona młodzież***, Warszawa, PARPA, 2005.

Miłkowska G., ***O potrzebie profesjonalnej profilaktyki w szkole,*** w: „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 2006, nr 2, s. 22–30.

O'Connor R., Sheehy N., ***Zrozumieć samobójcę***, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2003.

Olechnicki K., Załęcki P., ***Słownik socjologiczny***, Toruń, Wydawnictwo Graffiti BC, 2004.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Róg A., ***Realizacja działalności profilaktycznej w szkole gimnazjalnej***, w: ***Antyspołeczność. Diagnoza, profilaktyka, interwencja***, red. Z. Bartkowicz, J. Rejman, Tarnobrzeg, Wydawnictwo PWSZ im. prof. S. Tarnowskiego w Tarnobrzegu, 2009, s. 405–420.

Simm M., Węgrzyn-Jonek E., ***Budowanie szkolnego programu profilaktyki***, Kraków, Rubikon, 2002.

Szczęsny W. W., ***Zarys resocjalizacji z elementami patologii społecznej i profilaktyki***, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2003.

Szymańska J., ***Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki***, Warszawa, CMPPP MEN, 2002.

Śnieciński I. M., ***Profilaktyka***, w: ***Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku***, t. IV, red. T. Pilch, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2005, s. 943.

Wojcieszek K. A., ***Na początku była rozpacz… Antropologiczne podstawy profilaktyki***, Kraków, Rubikon, 2005.

Zajączkowski K., ***Profilaktyka zachowań dewiacyjnych dzieci i młodzieży***, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2000.

Strony internetowe

http://www.policja.pl/portal/pol/4/306/ – strona Komendy Głównej Policji

http://www.cmp3.ore.edu.pl/node/8590 – strona Centrum Rozwoju Edukacji

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

ROZDZIAŁ V

WSPOMAGANIE ROZWOJU DZIECI I MŁODZIEŻY JAKO ZADANIE PEDAGOGA I PSYCHOLOGA W SZKOLE

Justyna Mróz

Wprowadzenie

Osobowość – podmiotowość – samoocena

Teoria autoregulacji Edwarda Tory'ego Higginsa

Diagnoza samooceny i poczucia własnej wartości

Ćwiczenia wspierające kształtowanie się poczucia własnej wartości

Sfera emocjonalna jako obszar oddziaływań psychopedagogicznych

Diagnoza inteligencji emocjonalnej oraz innych właściwości sfery emocjonalnej

Ćwiczenia służące rozwojowi kompetencji emocjonalnej i inteligencji emocjonalnej

Załącznik

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

WPROWADZENIE

Zwrócenie uwagi na prawidłowy rozwój dzieci i młodzieży jest jednym z ważniejszych zadań pedagoga i psychologa w szkole. Skupienie się na negatywnym wymiarze rozwoju, a więc deficytach rozwojowych czy zaburzeniach, odwraca uwagę od pozytywnych aspektów wzrastania dzieci i młodzieży. Często nie zwraca się uwagi na wspieranie obszarów rozwoju, które nie są zagrożone lub pomija się je ze względu na ograniczony czas, jakim dysponujemy. Rozdział ten będzie poświęcony wspomaganiu prawidłowego rozwoju przez pedagoga/psychologa w szkole. Jako obszary, które można wspomagać, wybrano szeroko rozumiane poczucie Ja – poczucie własnej wartości oraz sferę emocjonalną.

Rolą pedagoga/psychologa w szkole powinno być wzmacnianie sił odpornościowych dzieci i młodzieży, co w konsekwencji będzie wspomagało rozwój silnego społeczeństwa. Należy również zwrócić uwagę na to, że obserwowanie rozwoju dzieci i młodzieży, uczestniczenie w odkrywaniu przez nich świata i samych siebie jest dla nauczycieli dodatkowym czynnikiem motywującym. Skupianie się na negatywnej stronie funkcjonowania, zaburzeniach powoduje, że młodym ludziom też jest pokazywany tylko negatywny obszar ludzkiego życia, a pedagog czy nauczyciel są zniechęcani brakiem pozytywnych efektów swojej pracy. Zadaniem pedagoga w szkole powinno być odkrywanie zasobów osobistych i pokazanie uczniom, jakie one mają znaczenie w codziennym życiu.

W rozdziale tym zostaną przedstawione jedynie możliwości pracy z dziećmi i młodzieżą, jednak należy pamiętać, że zadaniem psychologa powinna być współpraca z nauczycielami i wspieranie ich zasobów osobistych w pracy dydaktyczno-wychowawczej.

OSOBOWOŚĆ – PODMIOTOWOŚĆ – SAMOOCENA

Obszarem, na którym należy się szczególnie skupić, mówiąc o wspieraniu rozwoju dzieci i młodzieży, jest ich osobowość. Jest ona konstruktem wyrażającym człowieka, poprzez który działa on w określony sposób.

Z osobowością są związane takie obszary jak podmiotowość czy poczucie własnej wartości – samoocena. Na początku zostaną przedstawione podstawy teoretyczne, żeby w dalszej części przejść do propozycji diagnozy oraz ćwiczeń wspomagających rozwój poczucia własnej wartości.

Okres rozwojowy jest dla osobowości bardzo ważny, głównie ze względu na to, że wówczas dochodzi do jej ukształtowania. Można by ten proces sparafrazować znanym przysłowiem: *Czym skorupka za młodu nasiąknie, tym na starość trąci*.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Ramka 1. Definicja osobowości Randy Larsena i Dawida Bussa (za: Oleś, Drat-Ruszczak, 2008, s. 653)

Osobowość to zespół wzajemnie powiązanych i względnie trwałych cech i mechanizmów psychologicznych wewnątrz jednostki, które wpływają na jej interakcje i przystosowanie do środowiska fizycznego, społecznego i intrapsychicznego.

Wraz z rozwojem osobowości rozwija się także podmiotowość. Podmiotowość jest bardzo ważnym obszarem ludzkiego funkcjonowania, często jednak zaniedbywanym. Zdarza się, że wychowawcy, pedagodzy nie podejmują próby kształtowania podmiotowości swoich podopiecznych, a wówczas przejmują za nich tę funkcję, niejako z przymusu, mass media: Internet, telewizja itp. Przymus ten polega na tym, że dzieci i młodzież, z braku alternatywy pochodzącej ze strony szkoły, czerpią wzmocnienia właśnie z innych źródeł.

Ramka 2. Przejawy podmiotowości (Jarymowicz, 2008, s. 9)

Podmiotowość to świadomość tego, kim się jest, dlaczego coś się wybiera i ku czemuś zmierza, zdolność do dystansowania się wobec samego siebie, kontrolowania własnych poczynań, wyboru reguł traktowania innych ludzi.

Wgląd we własne Ja

Jakie korzyści człowiek czerpie z rozwoju podmiotowości? Po pierwsze zdolność do wglądu we własne Ja. Rozwój podmiotowości jest uwarunkowany między innymi zdolnością do **decentracji** – zmiany punktu widzenia. Decentracja zaczyna rozwijać się w okresie wczesnoszkolnym, a więc od 7 roku życia. Dzięki tej zdolności człowiek potrafi widzieć świat nie tylko ze swojej perspektywy, ale także dostrzega punkt widzenia innych. Może zdystansować się do samego siebie i uwolnić się od egocentryzmu, który mu towarzyszył we wcześniejszym okresie rozwojowym. Powstająca na tym etapie samowiedza jest wynikiem zastanawiania się nad sobą, zdolnością do samoobserwacji, zadawania samemu sobie pytań o siebie (zob. Jarymowicz, 2008).

Decentracja umożliwia rozróżnienie perspektywy własnej i perspektywy zewnętrznej, co ułatwia kształtowanie się dystansu wobec samego siebie. Powoduje to możliwość oceny samego siebie, obserwowanie i poznawanie, a przede wszystkim sterowanie samym sobą (Jarymowicz, 2008). Współczesna młodzież często ma problem z dystansem wobec siebie. Oczywiście wymaganie takiej zdolności musi być odniesione do możliwości rozwojowych. W okresie dorastania, kiedy kształtuje się poczucie własnej tożsamości i nasila się egocentryzm poznawczy, dystans do samego siebie jest ograniczony, ale nie oznacza to, że całkowicie niemożliwy. Młodzi ludzie, którzy nie mają tej zdolności, trudniej znoszą różne porażki, radzenie sobie w sytuacjach obciążających, krytykę, gorzej znoszą rywalizację. Konsekwencją tego są szeroko rozumiane zachowa-

Dystans wobec samego siebie

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

nia agresywne skierowane na samego siebie (np. okaleczanie) lub na innych (np. bójki, kradzieże).

Kolejnym etapem rozwoju podmiotowości jest ukształtowanie unikalności własnej osoby. Maria Jarymowicz (2008, s. 65) określa ją jako: […] *warunek uznawania czegoś za osobiste, poczucia odpowiedzialności za siebie, stawiania sobie samemu wymagań i celów, dokonywania wyborów i poszukiwania własnej drogi życia*. Korzyścią wynikającą z dostrzeżenia własnej unikalności jest stawianie pytań samemu sobie o własne standardy. A więc opieranie się nie tylko na porównaniach społecznych (jak inni robią, co inni myślą), ale branie pod uwagę własnego zdania. Dzięki temu człowiek jest odporniejszy na wpływy zewnętrzne, ma możliwość krytycznego spojrzenia na postępowanie swoje i innych.

Unikalność własnej osoby

Ważnym aspektem w rozumieniu rozwoju wiedzy na temat siebie są prawidłowości rozwojowe, to, czego w określonym okresie możemy się spodziewać i na co zwracać uwagę. Inaczej wygląda kształtowanie się samooceny u dzieci w pierwszych latach nauki szkolnej, a inaczej u osób w szkole ponadgimnazjalnej.

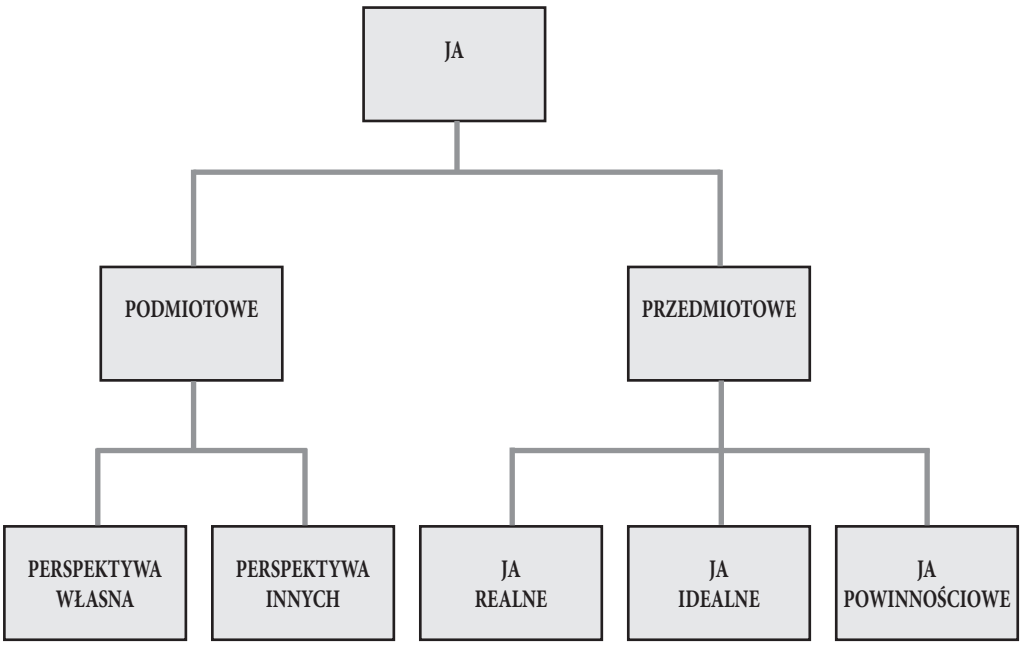
Samoocena, która jest wynikiem wiedzy na temat samego siebie, ma znaczący wpływ na osiągnięcia i karierę szkolną. I odwrotnie – wyniki szkolne wpływają na samoocenę. Nie jest to jednak zależność prosta. Pojawia się tu szereg dodatkowych czynników, które mogą tę zależność modyfikować. Należy tu zwrócić uwagę na osobowość dziecka, doświadczenia szkolne, życiowe; stosunek do szkoły, wiedzy; stosunek innych do osiągnięć szkolnych dziecka – rodziców, rówieśników itp. Niewątpliwie jednak szkoła jest miejscem, gdzie człowiek w znacznym stopniu kształtuje przekonania na temat samego siebie, przy czym niepowodzenia szkolne zakłócają procesy przystosowawcze, co przejawia się między innymi w samoocenie.

TEORIA AUTOREGULACJI EDWARDA TORY'EGO HIGGINSA

Przykładem teorii dotyczącej samowiedzy i jej wpływu na funkcjonowanie jednostki jest teoria autoregulacji Edwarda T. Higginsa. Jej przybliżenie może pomóc w zrozumieniu, w jaki sposób zbudowane są struktury naszej wiedzy o nas samych oraz jak można wpływać na ich kształtowanie. Edward T. Higgins wyróżnił dwa rodzaje Ja – przedmiotowe i podmiotowe, co przedstawia rysunek 1.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Rysunek 1. Struktura Ja w teorii autoregulacji Edwarda T. Higginsa (opracowano oparciu o: Jarymowicz, 2008; Młynarczyk, 2006)



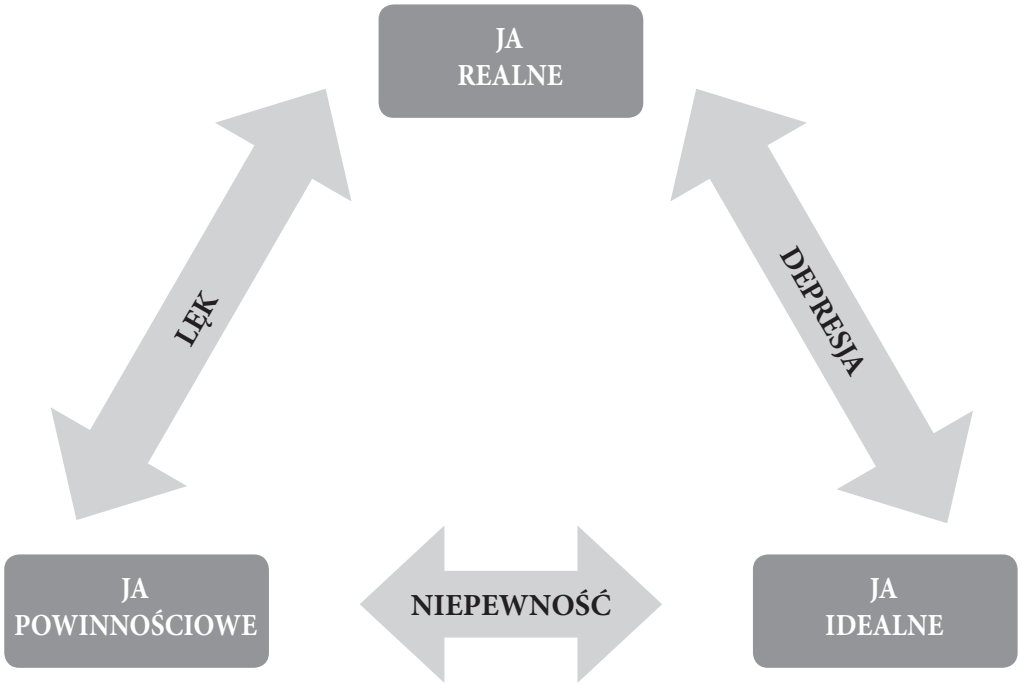
Ja realne, czyli jaki jestem. Wiedza ta opiera się na rolach, które człowiek spełnia – jako uczeń, kolega, syn lub córka. *Ja powinnościowe* zawiera oczekiwania wobec własnej osoby, które pochodzą od wymagań otoczenia bądź swoich własnych. Ich realizowaniu towarzyszy poczucie przymusu, a nie entuzjazm. Dzieci często słyszą: „Powinieneś być dobrym uczniem; Powinieneś być życzliwym kolegą; Powinieneś odrobić lekcje; Powinieneś umyć ręce". Kształtuje się wówczas cała lista rzeczy, które *powinno się*. *Ja idealne* – to idealny obraz siebie, z jednej strony całkowicie akceptowany, a z drugiej niemożliwy do pełnego osiągnięcia. Przy realizowaniu standardów *Ja idealnego* towarzyszą emocje pozytywne, głównie dlatego, że człowiek zbliża się do upragnionego celu.

Edward T. Higgins zwraca uwagę na to, że rozbieżność pomiędzy poszczególnymi przedmiotowymi stanami Ja pociąga za sobą określone stany emocjonalne (zob. rysunek 2). Stany te wpływają na funkcjonowanie człowieka w różnych sferach życia. Posłużmy się przykładem dziecka, które słyszy, że powinno starać się być lepszym uczniem, że jego dotychczasowe wysiłki są niewystarczające. *Ja realne*: „jestem słabym uczniem, nie potrafię się nauczyć". *Ja powinnościowe*: „muszę bardziej się starać, muszę być lepszy". Emocje, które pojawiają się u dziecka, mają charakter przede wszystkim lękowy i pociągają za sobą poczucie winy („nie staram się wystarczająco dużo"), obawy przed karą (negatywna ocena, wyśmiewanie ze strony nauczyciela, rodzica), niskie poczucie własnej wartości („jestem do niczego, nawet nie potrafię nauczyć się prostej rzeczy"). Szczególne znaczenie odgrywają tu sami nauczyciele, jako osoby dla dziecka szczególnie ważne. Konsekwencją jest złość, agresja, urazy do innych (Młynarczyk, 2006).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Rozbieżność między *Ja realnym* a *Ja idealnym* jest czymś oczywistym. Jednak, gdy jest ona bardzo duża, wówczas może rodzić emocje o charakterze depresyjnym. Przykładem takiej rozbieżności jest sytuacja wygórowanych ambicji, których dziecko nie może spełnić, chociażby ze względu na własne ograniczenia wewnętrzne. Pojawia się wówczas rozczarowanie samym sobą, utrata szacunku, niskie poczucie własnej wartości. Dodatkowo dziecku towarzyszy uczucie, że nie spełniło oczekiwań ważnych dla niego osób, np. rodziców („Mama tak bardzo chciała, żebym wygrała ten konkurs, zawiodłam ją i samą siebie").

Rysunek 2. Rozbieżności w systemie Ja a stany emocjonalne (opracowano w oparciu o: Młynarczyk, 2006)



Do zadań psychologa/pedagoga należy również rozpoznanie symptomów świadczących o niskiej czy wysokiej samoocenie (zob. tabela 1 i 2).

Jak rozpoznać, czy dzieci mają samoocenę realistyczną, czy nie? Poniżej zostały przedstawione metody służące do zmierzenia samooceny u dzieci i młodzieży, mające przede wszystkim charakter samoopisowy. Pedagog/psycholog w szkole może jednak dodatkowo posłużyć się inną, bardzo cenną metodą – obserwacją. Na co należy zwrócić uwagę podczas obserwowania dzieci i młodzieży pod kątem samooceny? Po pierwsze, na pewne właściwości samooceny: czy dziecko zna swoje mocne i słabe strony i co w związku z tym robi? Czy adekwatnie ocenia własne możliwości? Niewłaściwą sytuacją będzie nadmierna koncentracja na mocnych stronach, a zupełne niezauważanie słabych, bądź odwrotnie.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Tabela 1. Symptomy samooceny o różnym poziomie w aspekcie intrapsychicznym

SAMOOCENA Symptomy intrapsychiczne		
WYSOKA	**OPTYMALNA**	**NISKA**
doświadczanie frustracji; niska odporność psychiczna; nadmierna samokontrola; częsta rezygnacja z podejmowanych działań; stosowanie mechanizmów obronnych.	akceptacja siebie; stabilność emocjonalna; odpowiedzialność za swoje działanie; zaufanie do siebie i innych; silna motywacja.	negatywna postawa wobec siebie; nadwrażliwość; lęk przed niepowodzeniem; poczucie nieszczęścia; brak pewności siebie; niska motywacja.

Tabela 2. Symptomy samooceny o różnym poziomie w aspekcie interpersonalnym

SAMOOCENA Symptomy interpersonalne		
WYSOKO	**OPTYMALNA**	**NISKA**
konflikty z innymi; brak popularności w grupie.	dobre stosunki z innymi; sympatia okazywana przez grupę: duża efektywność społeczna.	niska pozycja w grupie; trudności w relacjach z innymi; dystans; uległość; unikanie; krytyka innych.

DIAGNOZA SAMOOCENY I POCZUCIA WŁASNEJ WARTOŚCI

Pedagog/psycholog w szkole może podjąć się zdiagnozowania poziomu samooceny – poczucia własnej wartości swoich uczniów. Diagnoza może ułatwić opracowanie programu wspierającego.

Jednym z przykładów diagnozy samooceny może być metoda dyferencjału semantycznego (m.in. Fontana, 1998). Polega ona na umieszczeniu przeciwstawnych przymiotników i zaznaczeniu pomiędzy nimi miejsca, które najbardziej odzwierciedla daną jednostkę. Metodą tą mierzy się stosunek czy obraz wielu rzeczy. Jeśli chodzi o Ja, to można poprosić inne osoby z otoczenia dziecka, aby opisały go w ten sposób. Mogą to być rodzice, nauczyciele, przyjaciele. Zbyt duża rozbieżność pomiędzy samooceną dziecka a ocenami dokonywanymi przez inne osoby może świadczyć o nierealistycznej ocenie samego siebie i będzie wymagała głębszego zbadania.

METODA DYFERENCJAŁU SEMANTYCZNEGO
DO BADANIA SAMOOCENY

Instrukcja: Poniżej znajdują się pary przymiotników określających charakter ludzi. Zastanów się, w jakim stopniu opisują one Ciebie (lub inną wskazaną osobę), i zaznacz

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

miejsce pomiędzy tymi parami, które najbardziej opisują Ciebie (lub inną wskazaną osobę).

◆ ◆ ◆

RADOSNY __ __ __ __ __ __ __ SMUTNY

ŁADNY __ __ __ __ __ __ __ BRZYDKI

LUBIANY __ __ __ __ __ __ __ NIELUBIANY

PRACOWITY__ __ __ __ __ __ __ LENIWY

SPOKOJNY __ __ __ __ __ __ __ NERWOWY

ODWAŻNY__ __ __ __ __ __ __ TCHÓRZLIWY

ODPOWIEDZIALNY__ __ __ __ __ __ __ LEKKOMYŚLNY

ŻYCZLIWY __ __ __ __ __ __ __ SAMOLUBNY

TOWARZYSKI __ __ __ __ __ __ __ NIEŚMIAŁY

DOBRY __ __ __ __ __ __ __ ZŁY

◆ ◆ ◆

Tabela 3. Wybrane narzędzia do badania samooceny (opracowano w oparciu o: *http://www.practest.com.pl/testy*)

Lp.	Nazwa	Przeznaczenie	Opis
1.	**MSEI Wielowymiarowy Kwestionariusz Samooceny** Autorzy: Edward J. O'Brien i Seymour Epstein (1988) Autor adaptacji i podręcznika: Diana Fecenec (2008)	Młodzież i dorośli	Kwestionariusz do badania samooceny ogólnej i szczegółowej. Składa się z 11 skal – dziewięć z nich bezpośrednio dotyczy poczucia własnej wartości, jego ogólnego poziomu oraz ośmiu komponentów odnoszących się do szczegółowych aspektów funkcjonowania człowieka, takich jak: kompetencje, bycie kochanym, zdolności przywódcze, popularność, samoakceptacja moralna, atrakcyjność fizyczna i witalność, samokontrola. Ponadto zawiera skalę do oceny spójności obrazu siebie świadczącej o efektywności procesu samopoznania, a także skalę pozwalającą ocenić poziom potrzeby aprobaty społecznej. Kwestionariusz składa się ze 116 pozycji testowych, do których badany ustosunkowuje się na pięciostopniowej skali.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

2.	**SES** **Skala Samooceny** Autor: Michael Rosenberg Autorzy adaptacji i podręcznika: Irena Dzwonkowska, Kinga Lachowicz-Tabaczek, Mariola Łaguna (2008)	Młodzież i dorośli	Skala jest narzędziem jednowymiarowym, pozwalającym na ocenę poziomu ogólnej samooceny – względnie stałej dyspozycji rozumianej jako świadoma postawa (pozytywna lub negatywna) wobec Ja. Składa się z 10 stwierdzeń diagnostycznych. Badany ma za zadanie wskazać na czterostopniowej skali, w jakim stopniu zgadza się z każdym z tych stwierdzeń.
3.	**Inwentarz Samowiedzy (IS)** (wzorowany na Inventory of the Self-Concept (ISC) J. J. Sherwooda) Autorzy: Marcela Tukałło i Renata Wiechnik (zob. też Wiechnik, Drwal, 1989)	Młodzież i dorośli	Inwentarz służy do pomiaru poziomu samooceny rozumianej jako ważona suma rozbieżności między ocenami „jaki jestem" i „jaki chciałbym być" w zakresie określonych cech obrazu własnej osoby. Im wyższy wynik w skali, tym niższa samoocena.

ĆWICZENIA WSPIERAJĄCE KSZTAŁTOWANIE SIĘ POCZUCIA WŁASNEJ WARTOŚCI

W tej części rozdziału zostaną przedstawione przykłady ćwiczeń, które można wykorzystać w pracy z dziećmi i młodzieżą, opracowując programy wspierające prawidłowy rozwój osobowości oraz właściwą samoocenę.

Wspieranie rozwoju samooceny może odbywać się poprzez:

- pomoc w wyrażaniu obrazu siebie;
- upewnianie się, jak dzieci spostrzegają swoje sukcesy i porażki;
- ewentualną krytykę wykonanej pracy, a nie samego dziecka.

Ćwiczenie 1

Cel: wspomaganie rozwoju samooceny, podmiotowości i wyrażania siebie.
Przebieg zajęć
Wypracowanie, wiersz lub inna forma literacka na temat: „Czy znasz Joasię Nowak?" lub „Co lubię w Joasi Nowak…" Jednym z założeń tego ćwiczenia będzie pisanie o sobie w osobie trzeciej.

Ćwiczenie 2

Cel: wyrażanie samego siebie.
Przebieg zajęć
Potrzebne będą różne pomoce plastyczne – można narzucić np. kolaż lub dać uczniom dowolność w wyborze. Temat takich prac: „Moje marzenia", „Ja".

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Ćwiczenie 1 i 2 drugie można zakończyć wystawą czy spotkaniem literackim, gdzie wszyscy będą mieli okazję zaprezentować się. Ważne jest, żeby prace wszystkich były zauważone (przy czym ważna jest korekta ortograficzna czy zwrócenie uwagi na estetykę pracy). Dzieci i młodzież mają wtedy poczucie swojej indywidualności i podmiotowości.

Ćwiczenie 3

Ćwiczenie to może mieć kilka wariantów. Celem jest pokazanie dzieciom, co inni sądzą na ich temat. Informacja ta jest ważnym źródłem kształtowania poczucia własnej wartości.

Przebieg zajęć

Przyklejamy bądź przypinamy na plecach uczestników ćwiczenia kartkę, na której inni będą mogli napisać coś pozytywnego na temat danej osoby.

Można zaproponować trzy obszary, na temat których dzieci się wypowiadają:

- Jestem…
- Potrafię…
- Mam…

Wpisy są anonimowe. Po zakończonym ćwiczeniu dzieci zdejmują kartki z pleców i czytają informacje, które uzyskały od innych. Pytamy dzieci, co czuły, gdy wpisywały się u innych osób, ale także o uzyskane informacje. Czy są zaskoczone takimi wpisami? Czy oceniają się podobnie?

Ćwiczenie 4

Gdyby ta osoba była…

Celem tego ćwiczenia jest kształtowanie i wzmocnienie poczucia Ja.

Przebieg zajęć

Wybieramy jedną osobę, która wychodzi na zewnątrz. Pozostali uczestnicy wybierają spośród siebie jedną osobę, której będą dotyczyły pytania i odpowiedzi. Zadaniem osoby, która wyszła, będzie odgadnięcie, kogo grupa wybrała. Po powrocie do sali zadaje poszczególnym osobom pytania, na które uczestnicy zabawy odpowiadają, mając na uwadze osobę wcześniej wskazaną.

Pytania, które mogą być zadawane:

– Gdyby ta osoba była zwierzęciem, to jakim?

– Gdyby ta osoba była kolorem, pogodą, porą roku, samochodem, owocem, drzewem, kwiatem, przedmiotem…, to jakim/jaką?

Ćwiczenie 5

Indiańskie imiona (opracowano w oparciu o: Rojewska, 2000)

Przebieg zajęć

Przygotowujemy opowiadanie, jak Indianie nadawali swoim dzieciom imiona, które miały określać ich charakter, temperament. Następnie prosimy uczestników, żeby każdy wymyślił dla siebie takie imię, które będzie go charakteryzowało. Następnie dzieci będą kolejno przedstawiały swoje imiona, a zadaniem grupy będzie odgadnięcie ich znaczenia.

Można dzieciom podać przykłady takich imion, aby pokazać im, na czym ma polegać zabawa, np.: Niespokojny Ogień – ktoś, kogo zawsze wszędzie jest pełno, nie może usiedzieć na jednym miejscu; Mądra Mrówka – ktoś, kto jest bardzo pracowity i sumienny itd.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Ćwiczenie 6
Ja w oczach innych

Materiały: papier, kredki.
Celem zajęć będzie stworzenie portretów uczestników zajęć.
Przebieg zajęć
Każdy z uczestników zajęć otrzymuje kartkę, którą podpisuje. Następnie zaczyna rysować siebie. Po minucie, półtorej, na znak prowadzącego, wszyscy przekazują kartki w prawo. I teraz to osoby, które otrzymały kartki, kontynuują portrety. Po określonym czasie następuje zmiana i tak aż do momentu, kiedy namalowany portret dotrze do jego właściciela. Podsumowanie zajęć powinno polegać na podzieleniu się odczuciami osób, które dostały swoje portrety – zarówno tymi przyjemnymi, jak i nieprzyjemnymi. Należy opowiedzieć również o swoich trudnościach w przedstawieniu innych osób.

Ćwiczenie 7
Ja w oczach innych – wersja 2 (opracowano w oparciu o: Rojewska, 2000)

Materiały: papier, kredki.
Przebieg zajęć
Uczestnicy otrzymują kartki, podpisują je swoim imieniem i rysują schemat człowieka – głowa, kreski – tułów, ręce, nogi. Następnie, na znak prowadzącego, wszyscy przekazują kartki w prawą stronę. Zadaniem następnych osób będzie określenie mocnych stron każdego z uczestników zajęć. Zadanie kończy się w momencie, kiedy kartka wraca do właściciela. W dalszej części można zapytać dzieci, jak się czują, odbierając takie informacje o sobie.
Można dzieci poinstruować, że jeśli chcą pokazać, że ktoś ma dobre serce, rysują serce, że ktoś umie słuchać – rysują parę uszu, dobrze gra w piłkę – stopę i symbol piłki. Może okazać się, że ktoś będzie miał kilka par oczu, kilka serc itp.
W omawianiu rysunków należy zwrócić uwagę na niejasne symbole i zapytać, co oznaczają

SFERA EMOCJONALNA JAKO OBSZAR ODDZIAŁYWAŃ PSYCHOPEDAGOGICZNYCH

W literaturze psychologicznej, zarówno tej naukowej, jak i popularnej, sporo miejsca poświęca się sferze emocjonalnej, a zwłaszcza inteligencji emocjonalnej (np. Śmieja, Orzechowski, 2008; Przybylska, 2007; Goleman, 1999, 1997). Dlaczego inteligencja emocjonalna (IE) jest tak istotna dla efektywnego funkcjonowania człowieka, a zwłaszcza dla dzieci i młodzieży? Obecny stan wiedzy psychologicznej pozwala na stwierdzenie, że odgrywa ona znacząca rolę w rozwoju kompetencji interpersonalnych i umiejętności społecznych. W konsekwencji pozwala na zachowanie zdrowia psychicznego, zarówno w wieku rozwojowym, jak i w późniejszych latach (Zeidner, 2008).

Dojrzałość emocjonalna

Celem rozwoju emocjonalnego powinno być ukształtowanie dojrzałości emocjonalnej, a IE może temu sprzyjać. Dojrzałość emocjonalna przejawia się między innymi: emocjonalną niezależnością od środowiska, umiejętnością udzielania pomocy otoczeniu, brakiem poczucia niższości, umiejętnością emocjonalnego przystosowania się do grupy,

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

dojrzałością uczuć seksualnych, brakiem agresji, poczuciem rzeczywistości, zdolnością przystosowania się do środowiska. Droga do dojrzałości emocjonalnej nie jest prosta, jednak przy odpowiednim wsparciu możliwa do osiągnięcia przez zdecydowaną większość ludzi.

Dzieci uczą się określonych zachowań emocjonalnych – w jakich sytuacjach zareagować płaczem, w jakich śmiechem. Dodatkowo muszą nauczyć się rozpoznawać przyczyny emocji oraz kontrolować je zgodnie z oczekiwaniami dorosłych i wymogami kulturowymi. W toku rozwoju mogą kształtować się nieprawidłowe reakcje emocjonalne – (przykładem może być wymuszanie przez dzieci określonych zachowań u dorosłych, zarówno rodziców, jak i nauczycieli). Miejscem, gdzie sfera emocjonalna kształtuje się w stopniu największym, jest rodzina. Zadaniem szkoły jest weryfikowanie wzorców i ich ewentualna korekta.

Jedną z możliwości kształtowania umiejętności regulowania emocjonalnego jest modelowanie ról społecznych. Oczywiście takie modelowanie odbywa się przede wszystkim w diadzie dziecko – rodzic. Zaczynając karierę szkolną, dziecko ma już nabyte pewne umiejętności strategii regulowania emocji. Jednak w szkole można pomóc dzieciom utrwalać te wzorce, które są pożądane, a eliminować te, które utrudniają funkcjonowanie i są nieefektywne.

Kolejnym problemem w sferze emocji jest trudność z ich nazywaniem. Dzieci, a w konsekwencji dorośli, często nie potrafią nazwać emocji i rozpoznać ich u siebie. Analfabetyzm emocjonalny – **aleksytymia** – przyczynia się do powstawania chorób somatycznych – np. kardiologicznych. Przede wszystkim poprzez tłumienie emocji i nie dostrzeganie zależności przyczynowo-skutkowych. Określone zdarzenia wywołują określone emocje, np. mama nie pozwoliła spędzić nocy u koleżanki – zakaz ten powoduje złość, gniew, poczucie niesprawiedliwości – dziecko tę złość odreagowuje, bijąc swojego psa. Dzieci nie widzą tej zależności – złość z powodu decyzji mamy i agresywna reakcja skierowana w innym kierunku – pies, rodzeństwo, samo dziecko (samookaleczenia).

Nauka odreagowywania emocji nieprzyjemnych, negatywnych jest jednym z zadań, jakie należy podjąć, kształtując dojrzałość emocjonalną. Samo przeżywanie złości, gniewu nie jest niczym złym. Mówienie dzieciom: „Nie należy się złościć. Jak będziesz się tak ciągle gniewać, to nikt nie będzie Cię lubił. Dzieci, zobaczcie, jaka z tej Marysi płaczka" itp. powoduje, że emocje o ujemnym znaku są uważane za niepożądane i nie powinno się ich okazywać, a przeżywanie ich świadczy o słabości. Negatywne emocje są potrzebne do prawidłowego funkcjonowania w takim samym stopniu jak emocje pozytywne. Rolą dorosłych jest nauczanie dzieci, jak sobie z nimi efektywnie radzić.

Inteligencja emocjonalna została spopularyzowana przez Davida Golemana (1997; 1999). Problematyką IE zajmują się także Rouen Bar–On oraz John Mayer i Peter Salovey.

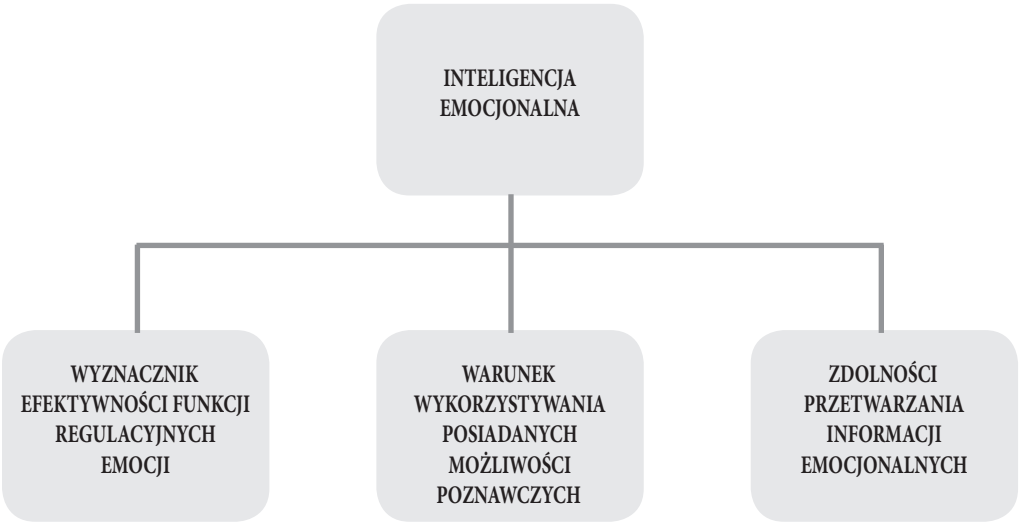
Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Ramka 3. Definicja inteligencji emocjonalnej

Inteligencja emocjonalna – zdolność do rozumienia własnych i cudzych uczuć oraz wykorzystywania emocji w myśleniu i działaniu.

Zainteresowanie psychologów i pedagogów inteligencją emocjonalną podyktowane jest szeregiem różnych konsekwencji z jej posiadania lub jej braku. Anna Matczak (2008) zwraca uwagę na trzy główne pożytki z posługiwania się tym pojęciem.

Rysunek 3. Inteligencja emocjonalna i korzyści z jej stosowania (opracowano w oparciu o: Matczak, 2008)


INTELIGENCJA EMOCJONALNA
WYZNACZNIK EFEKTYWNOŚCI FUNKCJI REGULACYJNYCH EMOCJI
WARUNEK WYKORZYSTYWANIA POSIADANYCH MOŻLIWOŚCI POZNAWCZYCH
ZDOLNOŚCI PRZETWARZANIA INFORMACJI EMOCJONALNYCH

Emocje pełnią trzy ważne funkcje: informacyjną, komunikacyjną oraz energetyzującą. Dla efektywnej realizacji wymienionych funkcji Anna Matczak zwraca uwagę na trzy umiejętności, które są związane właśnie z inteligencją emocjonalną. Po pierwsze, jest to *umiejętność konfrontowania subiektywnych doznań z obiektywną rzeczywistością, co pozwala na wykorzystywanie niesionych przez emocje informacji bez ich subiektywnego zniekształcenia* (Matczak, 2008, s. 49). Kolejna umiejętność jest związana z regulowaniem poziomu pobudzenia. Dzięki tej zdolności człowiek może mobilizować się do działania w sposób optymalny, tzn. nie dochodzi ani do nadmiernej aktywacji, ani do wycofania, które pociągają za sobą dezorganizację. Trzecią umiejętnością wyróżnioną przez Matczak jest kontrolowanie wyrażania emocjonalnego. Poprzez tę umiejętność człowiek komunikuje innym, co czuje, czego potrzebuje, przy jednoczesnym zachowaniu swojej prywatności, godności innych i z poszanowaniem wzajemnych relacji.

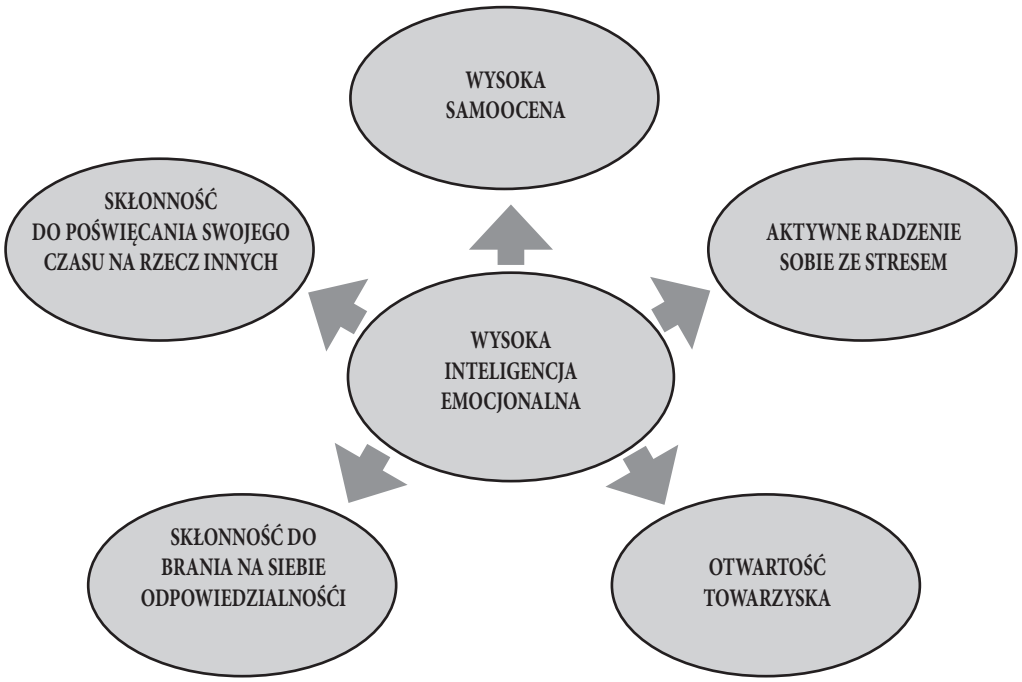
Do spopularyzowania inteligencji emocjonalnej przyczynił się David Goleman (1999), autor najpopularniejszego podręcznika z tej dziedziny – ***Inteligencji emocjonalnej***. Jedną z głównych tez wymienionej książki jest przekonanie, że posiadanie tej

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

cechy wpływa znacząco na osiągnięcie życiowych sukcesów: szkolnych, zawodowych czy osobistych.

Wysoka inteligencja emocjonalna – według Golemana – może pociągnąć za sobą wiele korzyści, co przedstawia rysunek 4.

Rysunek 4. Korzyści płynące z posiadania wysokiej inteligencji emocjonalnej (opracowano w oparciu o: Goleman, 1997)


WYSOKA SAMOOCENA
SKŁONNOŚĆ DO POŚWIĘCANIA SWOJEGO CZASU NA RZECZ INNYCH
AKTYWNE RADZENIE SOBIE ZE STRESEM
WYSOKA INTELIGENCJA EMOCJONALNA
SKŁONNOŚĆ DO BRANIA NA SIEBIE ODPOWIEDZIALNOŚĆI
OTWARTOŚĆ TOWARZYSKA

Rozwijanie u dzieci i młodzieży, a także u dorosłych, inteligencji emocjonalnej może odbywać się na kilku płaszczyznach: indywidualnego kontaktu, zajęć grupowych lub poprzez modelowanie wzorca.

W indywidualnym kontakcie należy zwrócić uwagę na takie rzeczy jak: słuchanie bez osądzania, powstrzymywanie się od pochopnych opinii czy emocji, jasno sprecyzowane komunikaty i sprawdzenie, czy dobrze zostały odebrane przez rozmówcę. Za przykład może posłużyć sytuacja oceny niedostatecznej, kiedy widząc niezadowolenie ucznia, nauczyciel ripostuje słowami: „Gdybyś się nauczył, to dostałbyś lepszą ocenę" lub: „Nie przejmuj się, przecież nic się nie stało – uczeń bez dwói to jak żołnierz bez karabinu". Pierwsza odpowiedź utwierdza dziecko w złym samopoczuciu, dodatkowo wpływając na jego samoocenę, druga z kolei zaprzecza jego uczuciom, dziecko czuje się niezrozumiane, a jego problem zostaje zlekceważony. Odpowiedzią, która pomogłaby uczniowi, mogłoby być odniesienie się do tego, co przeżywa: „Wiem, że jest Ci przykro, że dostałeś tak złą ocenę. Jeśli Ci zależy, możesz ją poprawić". Okazanie zrozumienia i dodatkowo zaakceptowanie emocji nieprzyjemnych, negatywnych uświadamia dziecku, że ich przeżywanie jest czymś naturalnym, że nie trzeba ich eliminować.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

DIAGNOZA INTELIGENCJI EMOCJONALNEJ ORAZ INNYCH WŁAŚCIWOŚCI SFERY EMOCJONALNEJ

Psycholog bądź pedagog w szkole może posłużyć się określonymi narzędziami badawczymi w celu zdiagnozowania poziomu inteligencji emocjonalnej lub stanu emocjonalnego wśród dzieci i młodzieży. Zdecydowana część narzędzi jest przeznaczona do wykorzystania wyłącznie przez psychologów.

Tabela 4. Wybrane narzędzia do badania inteligencji emocjonalnej(opracowano w oparciu o: *http://www.practest.com.pl/testy*)

Lp.	Nazwa	Przeznaczenie	Opis
1.	**INTE** **Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej** Autorzy: Nicola S. Schutte, John M. Malouff, Lena E. Hall, Donald J. Haggerty, Joan T. Cooper, Charles J. Gloden, Liane Dornheim Polska adaptacja: Anna Ciechanowicz, Aleksandra Jaworowska, Anna Matczak (2000)	Młodzież i dorośli	Kwestionariusz służy do pomiaru inteligencji emocjonalnej rozumianej jako zdolność do rozpoznawania, rozumienia i kontrolowania własnych oraz cudzych emocji, a także zdolność do efektywnego wykorzystywania emocji w kierowaniu własnym oraz cudzym działaniem.
2.	**DINEMO** **Dwuwymiarowy Inwentarz Inteligencji Emocjonalnej** Autorzy: Aleksandra Jaworowska, Anna Matczak, Anna Ciechanowicz, Joanna Stańczak, Ewa Zalewska (2006)	Młodzież i dorośli	Dwuwymiarowy Inwentarz Inteligencji Emocjonalnej przeznaczony jest do pomiaru podstawowych komponentów inteligencji emocjonalnej, takich jak: zdolności do pozyskiwania przez jednostkę dostępu do własnych i cudzych emocji, respektowania ich i rozumienia ich funkcji, ocenianych na podstawie tego, jak badany interpretuje różne emocjogenne sytuacje i jak skłonny jest na nie reagować. Teoretyczne podłoże prac nad konstrukcją narzędzia stanowiła koncepcja Petera Saloveya i Johna D. Mayera.
3.	**PKIE** **Popularny Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej** Autorzy: Aleksandra Jaworowska, Anna Matczak (2005)	Młodzież i dorośli	Popularny Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej oparty jest na koncepcji inteligencji emocjonalnej stworzonej przez amerykańskich psychologów P. Saloveya i Johna D. Mayera. W myśl tej koncepcji inteligencja emocjonalna rozumiana jest jako zbiór różnych zdolności o charakterze poznawczym, dzięki którym człowiek wykorzystuje własne emocje przy rozwiązywaniu problemów nie tylko emocjonalnych. Jest to papierowa wersja kwestionariusza do samobadania wydanego w wersji komputerowej.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

4.	**SIET** **Skala Inteligencji Emocjonalnej – Twarze** Autorzy: Anna Matczak, Joanna Piekarska, Elżbieta Studniarek (2005)	Młodzież od 16 roku życia i dorośli	Test służy do pomiaru zdolności do rozpoznawania ekspresji mimicznej; zdolność ta traktowana jest jako jeden z podstawowych komponentów inteligencji emocjonalnej.

Tabela 5. Wybrane narzędzia do badania aspektów sfery emocjonalnej (opracowano w oparciu o: *http://www.practest.com.pl/testy*)

Lp.	Nazwa	Przeznaczenie	Opis
1.	**SUPIN** Skala uczuć pozytywnych i negatywnych Autorzy: David Watson i Lee Anny Clark Adaptacja: Piotr Brzozowski (2010)	Młodzież i dorośli	Narzędzie służy do pomiaru nasilenia negatywnych i pozytywnych emocji. Przeznaczone jest do mierzenia aktualnych stanów emocjonalnych oraz stałych cech afektywnych.
2.	**Kwestionariusz agresywności młodzieży - Reaktywność emocjonalna** Autorzy: Urszula Sajewicz-Radtke, Bartosz Radtke, Dorota Kalka (2010)	Osoby badane: uczniowie klas I–III gimnazjów	Normalizacja ogólnopolska. Ocena ogólnego poziomu agresywności, poziomu agresywności w podskalach: – agresji bezpośredniej, – agresji pośredniej, – drażliwości, – opozycyjności, – agresji werbalnej.
3.	**UMACL** **Przymiotnikowa Skala Nastroju** Autor adaptacji i podręcznika: Ewa Goryńska (2005)	Młodzież i dorośli	UMACL składa się z arkusza, na którym wydrukowanych jest 29 przymiotników. Osoba wypełniająca ma za zadanie określić na czterostopniowej skali (od „zdecydowanie tak" do „zdecydowanie nie"), w jakim stopniu każdy z nich opisuje jej obecny nastrój.

ĆWICZENIA SŁUŻĄCE ROZWOJOWI KOMPETENCJI EMOCJONALNEJ I INTELIGENCJI EMOCJONALNEJ

Ćwiczenie 1
Emocjonalny Erudyta

Cel: celem ćwiczenia jest rozwinięcie umiejętności nazywania emocji; tworzenia synonimów, ale także umiejętność rozróżniania natężenia emocji.
Pomoce: zdjęcia wycięte z kolorowych gazet, przedstawiające różne emocje.
Pomocna może być również tabela zawierająca słownik podstawowych emocji i stanów pochodnych. Tabelę mogą uzupełnić sami uczniowie.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Emocje	Stany pochodne
Złość	furia, wściekłość, uraza, gniew, irytacja, oburzenie, animozja, niechęć, obraźliwość, wrogość, nienawiść, szał
Smutek	żal, przykrość, boleść, melancholia, użalanie się nad sobą, zniechęcenie, przygnębienie, depresja
Strach	niepokój, obawa, nerwowość, zatroskanie, konsternacja, trema, zaniepokojenie, onieśmielenie, strachliwość, bojaźń, trwożliwość, popłoch, przerażenie, panika, fobie, ataki lęku
Zadowolenie	szczęście, spokój, przyjemność, ulga, błogość, rozkosz, radość, uciecha, bawienie się, duma, przyjemność zmysłowa, miły dreszczyk, uniesienie, zaspokojenie, satysfakcja, euforia, zaspokojenie kaprysu, ekstaza, mania
Miłość	akceptacja, życzliwość, ufność, uprzejmość, poczucie bliskości, oddanie, uwielbienie, zaślepienie, agape (miłość niebiańska)
Zdziwienie	wstrząs, zaskoczenie, oszołomienie, osłupienie, zdumienie, ciekawość
Wstręt	pogarda, lekceważenie, nieprzychylność, obrzydzenie, odraza, niesmak, awersja
Wstyd	poczucie winy, zażenowanie, zakłopotanie, wyrzuty sumienia, upokorzenie, żal z powodu tego, co się zrobiło, hańba, skrucha

Ćwiczenie 2
Emocje przeciwstawne

Celem ćwiczenia jest wzbogacenie słownika z zakresu emocji i uczuć oraz uwrażliwienie dzieci, młodzieży na sferę emocjonalną.
Przebieg zajęć
Uczestnicy siedzą w kręgu. Prowadzący rzuca piłeczką lub innym miękkim przedmiotem, np. maskotką, do jednego z uczestników, wymawiając nazwę jakiejś emocji, np.: radosny (radość). Osoba, która łapie piłeczkę, musi odpowiedzieć emocją przeciwstawną – smutny (smutek). Następnie podaje nazwę innej emocji i rzuca do kogoś innego. Z gry odpada osoba, która nie podała nazwy emocji przeciwstawnej bądź pomyliła się. Gra wymaga tempa.

Ćwiczenie 3
Buźki

Celem tego ćwiczenia jest umiejętność nazywania i wyrażania emocji.
Materiały: kartki z buźkami. Można namalować samemu lub skorzystać z zamieszczonych propozycji.
Przebieg zajęć
Dzieci losują karty z buźkami. W następnej kolejności odgrywają pantomimicznie scenkę z uczuciem z ich buźki. Pozostali uczestnicy odgadują, co to za uczcie. Po zakończeniu ćwiczenia można omówić spostrzeżenia, jakie dzieci mają na temat wyrażania uczuć bez słów.
Pomoce w załączniku.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Ćwiczenie 4
Buźki – wersja 2

Celem tego ćwiczenia jest pokazanie związku pomiędzy określonymi sytuacjami a powstającymi w człowieku emocjami.
Materiały takie jak w ćwiczeniu wyżej.
Przebieg zajęć
Dzieci dobierają się w pary bądź w trzyosobowe drużyny i losują swoją buźkę, następnie mają odegrać wymyśloną scenkę, która będzie daną emocję przedstawiała.
Po zakończeniu omawiamy z uczestnikami, jakie trudności miały w odegraniu swoich emocji, czy kiedyś czuły coś podobnego w takich sytuacjach.

Ćwiczenie 5 (opracowano w oparciu o: Rojewska, 2000)
Materiały: kraty z namalowanymi buźkami dla każdego z uczestników. Ćwiczenie to można poprzedzić rysowaniem przez uczestników buziek z emocjami. Wykorzystać można także buźki zamieszczone w Załączniku.
Przebieg zajęć
Każdy z uczestników dostaje karty z buźkami wyrażającymi różne emocje. Następnie prowadzący opowiada o różnych sytuacjach życiowych (radosnych, przykrych, zaskakujących, o różnym natężeniu emocjonalnym). Uczestnicy przez podniesienie kart sygnalizują, jakie uczucia rozpoznają w opisywanych sytuacjach. Zadaniem prowadzącego jest zwrócenie uwagi na to, jak różni ludzie w odmienny sposób przeżywają te same sytuacje. Należy także podkreślić, że wszystkie emocje są tu dobre, bo odzwierciedlają indywidualny sposób reagowania.

Ćwiczenie 6 (opracowano w oparciu o: Rojewska, 2000)
Butelka z uczuciami

Materiały: kartoniki z nazwami uczuć oraz butelka.

MIŁOŚĆ	ZADOWOLENIE	WSTYD	GNIEW	ZŁOŚĆ
RADOŚĆ	SMUTEK	EUFORIA	ULGA	PRZYKROŚĆ
CIEKAWOŚĆ	ZASKOCZENIE	BÓL	UFNOŚĆ	SPOKÓJ
PRZERAŻENIE	PRZYJEMNOŚĆ	DUMA	ZAKŁOPOTANIE	ŻAL
SATYSFAKCJA	UPOKORZENIE	OBRZYDZENIE	STRACH	NIECHĘĆ

Przebieg zajęć
Uczestnicy siadają w kręgu. Kartoniki z nazwami uczuć są ułożone również w kręgu, przed uczestnikami. Jedna z osób wskazuje kogoś, kto będzie pokazywał mimicznie (samą twarzą) uczucie. Następnie kręci butelką. Osoba, przed którą zatrzyma się butelka, wskaże na kartonik z uczuciem do pokazania. Wyznaczona osoba pokazuje uczucie, wybiera kolejną osobę i kręci butelką, aby wskazać, kto wybierze uczucie. Dobrze by było, aby każdy miał szansę znaleźć się w każdej z ról.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Bibliografia

Brzeziński J., ***Kwestionariusz Kontroli Emocjonalnej***, UAM, Poznań, 1972.

Brzozowski P., ***Skala uczuć pozytywnych i negatywnych (SUPIN). Polska adaptacja PANAS (Positive and Negative Affect Schedule)***, Warszawa, Pracownia Testów Psychologicznych, 2010.

Carr A., ***Psychologia pozytywna***, Poznań, Zysk i S-ka, 2009.

Ciechanowicz A., Jaworowska A., Matczak A., ***Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej INTE***, Warszawa, Pracownia Testów Psychologicznych, 2000.

Dzwonkowska I., Lachowicz-Tabaczek K., Łaguna M., ***Skala Samooceny SES***, Warszawa, Pracownia Testów Psychologicznych, 2008.

Fecenec D., ***Wielowymiarowy Kwestionariusz Samooceny MSEI***, Warszawa, Pracownia Testów Psychologicznych, 2008.

Fontana D., ***Psychologia dla nauczycieli***, Poznań, Zysk i S-ka, 1998.

Goleman, D., ***Inteligencja emocjonalna***, Poznań, Media Rodzina, 1997.

Goleman, D., ***Inteligencja emocjonalna w praktyce***, Poznań, Media Rodzina, 1999.

Goryńska E., ***Przymiotnikowa Skala Nastroju UMACL G. Matthews, A. G. Chamberlain, D. M. Jones***, Warszawa, Pracownia Testów Psychologicznych, 2005.

Jarymowicz M., ***Psychologiczne podstawy podmiotowości***, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008.

Jaworowska A., Matczak A., ***Popularny Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej***, Warszawa, Pracownia Testów Psychologicznych, 2005.

Matczak A., ***Do czego może być potrzebne pojęcie inteligencji emocjonalnej,*** w: ***Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje***, red. M. Śmieja, J. Orzechowski, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008, s. 46–61.

Matczak A., Jaworska A., ***Dwuwymiarowy Inwentarz Inteligencji Emocjonalnej DINE MO***, Warszawa, Pracownia Testów Psychologicznych, 2006.

Matczak A., Piekarska J., Studniarek E., ***Skala Inteligencji Emocjonalnej - Twarze SIE-T***, Warszawa, Pracownia Testów Psychologicznych, 2005.

Młynarczyk M., ***Ja idealne vs Ja powinnościowe. Analiza emocjonalnych konsekwencji rozbieżności w systemie „Ja" na podstawie teorii autoregulacji E. T. Higginsa***, w: ***Studia z psychologii w KUL***, t. 13., red. P. Francuz, W. Otrębski, Lublin, Wydawnictwo KUL, 2006, s. 189–206.

Oleś P., Drat-Ruszczak K., ***Osobowość***, w: ***Psychologia. Podręcznik akademicki***, t. 1., red. J. Strelau, D. Doliński, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2008, s. 651–764.

Przybylska I., ***Inteligencja emocjonalna a uzdolnienia twórcze i funkcjonowanie szkolne młodzieży***, Katowice, Wydawnictwo Psychologiczne Uniwersytetu Śląskiego, 2007.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Rojewska J., ***Grupa bawi się i pracuje***, Wrocław, Wydawnictwo UNUS, 2000.

Sajewicz-Radtke U., Radtke B. M., Kalkam D., ***Kwestionariusz agresywności młodzieży – Reaktywność emocjonalna***, Gdańsk, Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych, 2010.

Śmieja M., Orzechowski J., ***Inteligencja emocjonalna: fakty, mity, kontrowersje***, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008.

Wiechnik R., Drwal R. Ł., ***Inwentarz Samowiedzy***, w: ***Techniki kwestionariuszowe w diagnostyce psychologicznej***, red. R. Ł. Drwal, Lublin, Wydawnictwo UMCS, 1989, s. 163–188.

Zeidner M., ***Rozwój inteligencji emocjonalnej. Czego dowiedzieliśmy się do tej pory***, w: ***Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje***, red. M. Śmieja, J. Orzechowski, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008, s. 82–112.

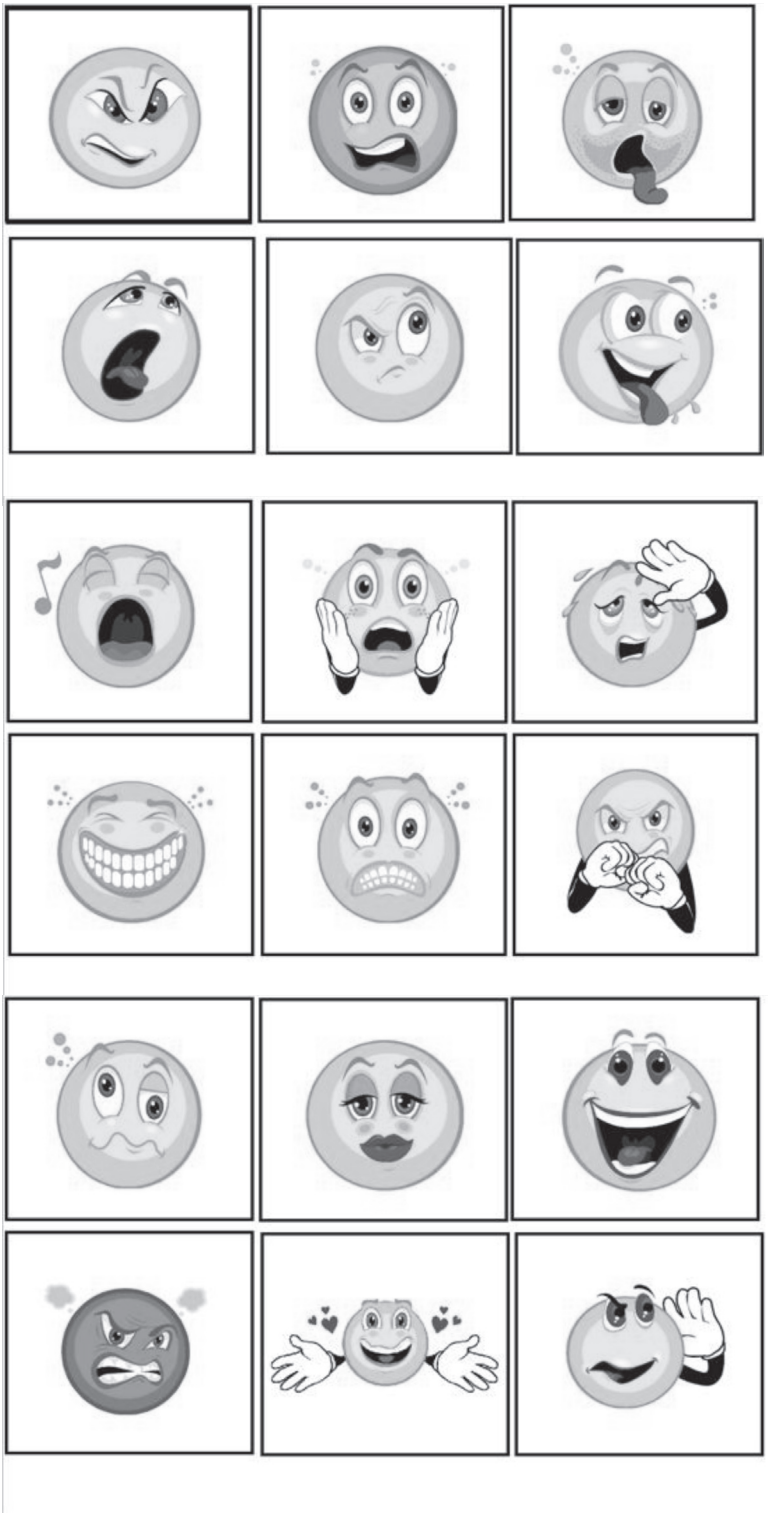
Strony internetowe

http://www.practest.com.pl/testy – strona Pracowni Testów Psychologicznych

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

ZAŁĄCZNIK

Materiały do ćwiczeń



Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

ROZDZIAŁ VI

PROMOWANIE ROZWOJU WYBRANYCH KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH UCZNIÓW

Jolanta Szczurkowska

Wprowadzenie

Działania wspierające rozwój kompetencji społecznych uczniów

Budowanie kontaktu z uczniem
- Od poznawania siebie do poznawania ucznia
- Autentyczność, akceptacja i empatia jako warunki budowania dobrego kontaktu z uczniem
- Ćwiczenie autentyczności, akceptacji i empatii

Inne wybrane umiejętności społeczne – podstawy teoretyczne i propozycje ćwiczeń z uczniami
- Umiejętności tworzenia klimatu otwartości i zaufania
- Umiejętności rozpoznawania i wyrażania emocji
- Umiejętność słuchania
- Umiejętność bycia asertywnym

Modelowanie kompetencji społecznych

Wybrane techniki wpływu społecznego przydatne w pracy pedagoga i psychologa szkolnego

Zakończenie

Załącznik

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

WPROWADZENIE

Od psychologa czy pedagoga szkolnego zwykle oczekuje się interwencji w przypadku pojawienia się jakiś szkolnych problemów. Natomiast rzadko zwraca się uwagę na fakt, że ich rolą jest również promowanie rozwoju osobistego ucznia, nie tylko tego sprawiającego trudności, ale i tego, z którym nie ma żadnych problemów (Katra, 2010). Rozwój osobisty każdego ucznia ma zmierzać ku stopniowemu osiąganiu przez niego dojrzałej osobowości. Wśród wielu elementów składających się na taką osobowość są kompetencje społeczne (zob. ramka 1), czyli umiejętności życia wśród ludzi i z ludźmi, które zdobywa się drogą uczenia i nabywania wprawy. Jeśli człowiek posiada daną kompetencję społeczną, to znaczy że dysponuje określonym wewnętrznym potencjałem, dzięki któremu może efektywnie kształtować swoje relacje z ludźmi w rozmaitych sytuacjach, czyli potrafi pogodzić interes własny z interesem społecznym (Matczak, 2001). Jak wiele i w jakim stopniu opanuje umiejętności społecznych, zależy, z jednej strony, od jego inteligencji, osobowości i temperamentu, z drugiej – od ich treningu.

Czym są kompetencje społeczne?

Ramka 1. Definicja kompetencji społecznych (Matczak, 2001, s. 7)

Kompetencje społeczne to złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych, nabywane przez jednostkę w toku treningu społecznego.

W literaturze przedmiotu funkcjonuje dużo różnych klasyfikacji umiejętności społecznych (Auckland, 2000; Budziszewska, 2010; Gut, Haman, 1993; Johnson, 1992; Morreale, Spitzberg, Barge, 2008). Ponadto wiele z wymienianych umiejętności łączy się zakresowo, a więc ich rozłączne traktowanie jest tylko umowne. Najczęściej wyróżnia się takie umiejętności, jak:

Rodzaje umiejętności społecznych

- poznania siebie samego i samoakceptacji,
- akceptacji innych, autentyczności i empatii w relacjach z ludźmi,
- rozpoznania własnych i cudzych emocji,
- poprawnego komunikowania się: otwartości, zaufania, wyrażania uczuć, dobrego słuchania, nagradzania innych itp.,
- funkcjonowania w grupie zadaniowej, w tym bycia liderem,
- radzenia sobie w sytuacji ekspozycji społecznej i pożądanej autoprezentacji,
- bycia taktownym i grzecznym,
- bycia asertywnym,
- radzenia sobie w sytuacji konfliktowej,
- kształtowania bliskich relacji z ludźmi, miłości, przyjaźni.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Olbrzymie znaczenie powyższych umiejętności w codziennym życiu nie podlega dyskusji. Im jednostka ma ich więcej w swoich zasobach i są one lepiej wyćwiczone, tym bardziej jest społecznie kompetentna i lepiej przystosowana do życia wśród ludzi. Cechuje ją pewność siebie, efektywność funkcjonowania w pracy, w szkole itp., dobre radzenie sobie ze stresem. Osoba taka mniej choruje i w ogóle jest bardziej szczęśliwa (Agryle, 1999; Goleman, 1997; Ogińska-Bulik, Juczyński, 2010).

DZIAŁANIA WSPIERAJĄCE ROZWÓJ KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH UCZNIÓW

Przed pedagogiem i psychologiem szkolnym stoi nie lada wyzwanie, skoro ich rolą jest wspomaganie ucznia w nabywaniu kompetencji społecznych. Zdaniem Grażyny Katry (2010) zasadniczymi rodzajami działań, jakie mogą w tym celu podejmować, są:

- inicjowanie i aranżowanie środowiska szkolnego optymalnego dla rozwoju ucznia;
- prowadzenie treningów interpersonalnych i rozmaitych zajęć rozwijających osobowość;
- modelowanie właściwych form funkcjonowania społecznego i rozwiązywania konfliktów.

Realizacja powyższych form działań wymaga od pedagoga/psychologa szkolnego dużej aktywności, począwszy od opracowania programów dotyczących poszczególnych zadań i celów aż po pracę nad własnym rozwojem osobistym i zawodowym. Ponadto musi się on liczyć z oporem środowisk, do których adresowane są te działania i/lub z niechęcią wobec zmian przejawianą przez uczestników proponowanych zajęć. W większości przypadków źródłem oporu jest poczucie ograniczania swobody wyboru (bo się im coś „narzuca"), czyli reaktancji (zob. ramka 2).

Ramka 2. Definicja reaktancji (Zimbardo, Ruch, 1994, s. 679)

Reaktancja to potrzeba swobody działania; gdy swoboda działania jest zagrożona, to u danej jednostki występują nieprzyjazne uczucia wobec osoby lub osób ograniczających tę swobodę i reaguje ona w ten sposób, by ją przywrócić.

Można też zetknąć się z oporem analogicznym do tego, z jakim styka się terapeuta w pracy z pacjentem (zob. ramka 3).

Ramka 3. Definicja oporu (Zieliński, 2005, s. 30)

Opór to wszystkie te siły w człowieku, które przeciwstawiają się procesowi rozwoju, powstrzymują zmiany.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Chodzi tu o przeszkody wewnętrzne, będące barierą w realizacji celów psychoterapeutycznych, np. niechęć uczestników treningów do aktywnego udziału w ćwiczeniach, mówienia o swoich odczuciach, myślach, pragnieniach itp. (Pawlik, 1993). Zwykle owa niechęć przejawia się w formie na przykład „zapominania" o zajęciach, unikania wzroku prowadzącego, wyrażania krytycznych uwag pod jego adresem lub zewnętrznych autorytetów, blokowania monologami innych, ukrywając przy tym swoje zasadnicze problemy itp. Uświadomienie sobie przez pedagoga/psychologa możliwości wystąpienia obu rodzajów oporu z jednej strony da mu szansę na zdystansowanie się do tego rodzaju trudności, a z drugiej strony pozwoli na przygotowanie sposobów jego przełamywania. Tu przydatne, szczególnie w odniesieniu do osób blokujących proponowane działania, mogą okazać się techniki wpływu społecznego, omówione w ostatnim punkcie tego rozdziału. Można również wykorzystać strategie przełamywania oporu stosowane w pracy terapeutycznej z klientem (zob. np. ***ABC psychologicznej pomocy***, 1993).

BUDOWANIE KONTAKTU Z UCZNIEM

Od poznawania siebie do poznawania ucznia

Wsparcie wychowanków w rozwoju kompetencji społecznych wymaga od psychologa i pedagoga szkolnego zdania sobie sprawy z wielkości wpływu, jaki wywierają na swoich podopiecznych. Dlatego też ważne jest, by uświadomili sobie oni, że ich postawa odbierana jest przez uczniów w specyficzny sposób, albowiem:

1. w każdy kontakt z uczniem „wnoszą" oni siebie samych wraz ze swoimi zaletami, wadami, możliwościami i ograniczeniami, a więc ważne jest poszerzanie wiedzy o sobie, w tym o błędach, jakie najczęściej się popełnia, komunikując z innymi (Gut, Haman, 1993);
2. budowane wyobrażenia i skojarzenia dotyczące ucznia są tylko i wyłącznie ich własnymi myślami, a więc są nacechowane ich indywidualnością (potrzebami, motywami itp.);
3. formułowane przez nich sądy na temat właściwości uczniów i przyczyn ich zachowań mogą być błędne (Tyszka, 1999);
4. ich przekonania i wynikające z nich określone zachowanie wobec ucznia, mogą determinować jego postępowanie tak, że w rezultacie uczeń potwierdzi owe sądy; jest to tzw. „efekt samospełniającego się proroctwa" (zob. ramka 4).

Ramka 4. Definicja samospełniającego się proroctwa (Aronson, Wilson, Akert, 1997, s. 684)

> ***Samospełniające się proroctwo*** *to zjawisko polegające na tym, że ludzie: (a) mają określone oczekiwania dotyczące innej osoby, co (b) wpływa na ich postępowanie względem tej osoby, które (c) powoduje, że zachowuje się ona w sposób zgodny z ich wyjściowymi oczekiwaniami.*

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Jak zatem można budować dobry kontakt z uczniem, bez którego nie jest możliwa żadna praca? Przede wszystkim trzeba zaangażować się w poznawanie wszystkich elementów „układanki" tworzących relacje interpersonalne, a więc tego, kim są strony kontaktu, z samym sobą włącznie, jakie związki zachodzą między nimi, w jakiej sytuacji się znajdują. W ramce 5 zaproponowano wskazówki pomocne w realizacji tego zadania.

Ramka 5. Wskazówki przydatne w poznawaniu relacji interpersonalnych (opracowano w oparciu o: Gut, Haman, 1993; Trenholm, Jansen, 2002)

- Oceń sytuację, w jakiej jesteś ty i uczeń czy uczniowie, czyli zidentyfikuj skrypt, zgodnie z którym tworzycie dany epizod; zastanów się, jakie role grają poszczególni uczestnicy tej sytuacji, z tobą włącznie.
- Nie obawiaj się poznawać, kim i jaki jest uczeń, ale weryfikuj swoje wyobrażenia (zob. ramka 6); potwierdzenie lub zaprzeczenie twoim wyobrażeniom przez ucznia pozwoli ci lepiej i trafniej go poznać.
- Zadawaj pytania uczniom, nawet te trudne, aby uniknąć błędów we wnioskowaniu o przyczynach ich zachowania (zob. ramka 7).
- Obserwując reakcje uczniów, kieruj wrażeniem wywieranym na nich tak, aby było ono optymalne w kontekście celów wychowawczych, jakie chcesz osiągnąć.

Ramka 6. Przykładowe zwroty kierowane do ucznia, przydatne w sprawdzaniu własnego wyobrażenia na jego temat

- Kojarzysz mi się z bardzo pracowitą osobą.
- Odbieram cię jako osobę, która wie, czego w życiu chce.
- Wyobrażam sobie, że lubisz pomagać innym.
- Ufam, że jest w tobie gotowość, abyśmy wspólnie rozwiązali problem.
- Wyobrażam sobie, że niełatwo ci nawiązać kontakt z kolegami.
- Wydaje mi się, że stawiasz sobie poprzeczkę zbyt nisko.
- Wyobrażam sobie, że nie przepadasz za rozmowami z ludźmi.
- Odbieram cię jako osobę, która kogoś lub czegoś się obawia.
- Kojarzysz mi się z bardzo surowym szefem.
- Odbieram cię jako kogoś, komu ciężko jest wczuć się w sytuację drugiej osoby.

Ramka 7. Przykładowe zwroty kierowane do ucznia, dzięki którym można zapobiec przypisywaniu mu niewłaściwych intencji

- Wydaje mi się, że zrobiłeś to…, dlatego że… Czy tak?
- Mam wrażenie, że wolałbyś… Czy tak?
- Zastanawiam się, po co/dlaczego to zrobiłeś/powiedziałeś.
- Wyobrażam sobie, że złościsz się (śmiejesz, smucisz, wstydzisz itp.), bo… Czy tak?
- Zastanawiam się, co skłoniło cię do…?
- Powiedz mi, o co chodzi, żebym lepiej zrozumiał twoje zachowanie.
- Popraw mnie, jeśli źle myślę na temat przyczyn twojego zachowania.

Na każdym z powyższych etapów należy jednak pamiętać o zasadach dobrej komunikacji. Po pierwsze, zadawanie pytań uczniowi, gdy się jest wzburzonym, mija się z celem, po drugie – nie można obrażać się na ucznia, jeśli odmówi odpowiedzi. On ma

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

do tego takie samo prawo, jakie ty masz, kiedy ktoś zada ci zbyt trudne pytanie. W odpowiedniej reakcji na odmowę wyrażamy szacunek wobec ucznia jako osoby.

Autentyczność, akceptacja i empatia jako warunki budowania dobrego kontaktu z uczniem

Czymś najbardziej podstawowym w kształtowaniu dobrych relacji z uczniem jest jego podmiotowe traktowanie. Dostrzeżenie w uczniu osoby, jego wyjątkowości, wsparte zainteresowaniem i życzliwością będzie sprzyjać kształtowaniu się jego tożsamości i wartości. Ponadto na kontakt z wychowankiem – jak twierdzi Carl Rogers (1991) – należy spojrzeć jak na relację terapeuty z klientem, albowiem zarówno w odniesieniu do klienta, jak i do ucznia, chodzi o dokonanie pożądanych zmian w ich osobowości i stosunkach z ludźmi. Aby osiągnąć ten cel, powinno się być w relacji z uczniem:

- autentycznym, szczerym;
- pełnym akceptacji wobec ucznia (ale to wymaga najpierw akceptacji siebie);
- wrażliwym, empatycznym, aby dobrze rozumieć, o co mu chodzi.

Jak udowadnia Carl Rogers, takie „nastawienie" na ucznia przynosi wymierne efekty, nie tylko w aspekcie wychowawczym, ale też dydaktycznym. Rogers powołuje się tu na wyniki długoterminowych badań przeprowadzonych na reprezentatywnej próbie uczniów i nauczycieli przez zespół Aspy'ego Roebucka*. Wynika z nich, że nauczyciele spełniający wyżej wymienione wymogi tworzą atmosferę sprzyjającą uzyskiwaniu przez uczniów bardzo dobrych wyników w nauce i w zdobywaniu nowych doświadczeń. Co więcej, najlepsze rezultaty osiągano, gdy oprócz nauczycieli również inni pracownicy szkół mieli postawę„nastawioną" na ucznia. Ta postawa sprzyjała dodatkowo zdobywaniu umiejętność rozwiązywania problemów, kształtowaniu pozytywnego obrazu siebie, podejmowaniu i realizacji niezależnych działań. Ponadto Rogers podkreśla, że wszyscy ci, którzy w kontakcie z drugim człowiekiem przejawiają powyższe właściwości, potrafią kształtować dobre relacje z ludźmi. Na czym zatem polega bycie autentycznym, akceptującym siebie i innych oraz empatycznym?

Autentyczność w relacjach z innymi

Człowiek autentyczny jest osobą szczerą (zob. ramka 8). W teorii aktów mowy Johna L. Austina i Johna Searle'a szczerość jest wymieniana jako jeden z warunków, od których zależy skuteczność komunikatu (Searle, 1969). Szczerość idzie w parze ze spontanicznością, będącą swobodą wyrażania własnych odczuć i opinii oraz wolnością wyboru.

* Badania prowadzono przez 12 lat. W sumie przebadano 550 nauczycieli i ich uczniów szkół podstawowych i średnich z różnych regionów USA i spoza USA. Zgromadzono taśmy z nagraniami 3700 godzin lekcyjnych.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Ramka 8. Charakterystyka osoby autentycznej (zob. Grzesiuk, Trzebńska, 1978)

Osoba autentyczna to ktoś, kto:
- potrafi przekazywać ludziom własne pragnienia, emocje, przekonania w bezpośredni sposób, czyli zgodnie z tym, co czuje, bez względu na to, czy są to emocje pozytywne (np. radość, zadowolenie, zainteresowanie itp.), czy negatywne (np. złość, zaniepokojenie, niezadowolenie itp.);
- przesyła innym spójne komunikaty werbalne i niewerbalne, albowiem niespójność w ich obrębie lub między nimi budzi u odbiorców wiele negatywnych emocji, z podejrzliwością na czele.

Wyklucza fasadowość, świadome kłamstwo i granie kogoś, kim się nie jest. Bycie autentycznym nie tylko sprzyja dobremu komunikowaniu się z innymi, zdobywaniu ich zaufania i wiarygodności, ale też zapewnia jednostce poczucie autonomii i tożsamości, sprzyja pogłębianiu jej samowiedzy, a zatem konieczne jest dla jej pełnego rozwoju.

Akceptacja siebie i innych

Autentyczność człowieka nie stoi w opozycji do jego akceptowania innych i siebie, ponieważ szczere wyrażenie na przykład negatywnych emocji wobec kogoś nie musi oznaczać jego odrzucenia. Wobec danej osoby możemy być bardzo pozytywnie nastawieni (z kochaniem jej włącznie), a jednocześnie w stosunku do niej, „tu i teraz" przeżywać na przykład złość. W relacjach interpersonalnych sposób zachowania, wyrażania uczuć wobec drugiej osoby odzwierciedla to, jak odnosimy się do siebie i do ludzi. Dość powszechnie znane są cztery układy takich ustosunkowań zaproponowane przez Thomasa Harrisa (zob. tabela 1).

Tabela 1. Układy akceptacji siebie i innych według Thomasa Harrisa (zob. Ferguson, 2009, s. 65)

Ja jestem OK ***Ty nie jesteś OK***	***Ja jestem OK*** ***Ty jesteś OK***
Poniżanie innych: potrzeba pokazywania, kto jest lepszy. Odrzucanie wsparcia i akceptacji innych, bo nie są w porządku. Brak pewności siebie, niska samoocena.	*Uznanie wartości siebie i innych. Akceptacja dobrych i złych stron swoich i innych. Szanowanie siebie i innych. Przyzwolenie wewnętrzne na zawieranie bliskich związków z ludźmi.*
Ja nie jestem OK ***Ty jesteś OK***	***Ja nie jestem OK*** ***Ty nie jesteś OK***
Postrzeganie innych jako lepszych od siebie (zaniżona samoocena). Oddanie im władzy. Silna potrzeba wsparcia, akceptacji i uznania przez ludzi, bo oni są w porządku, ale z jednoczesną obawą, czy się to uzyska.	*Krańcowo niska samoocena, utrata zainteresowania życiem, wycofywanie się ze wszystkich związków. Odrzucanie udzielanego przez innych wsparcia i akceptacji, bo z jednej strony na to się nie zasługuje, a z drugiej, bo oni nie są przecież w porządku.*

Spośród nich, w kontekście dobrych relacji z ludźmi, optymalny jest układ: *Ja jestem OK* i *Ty jesteś OK*. Przyjmując taką postawę, nie działamy z pozycji osoby za-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

grożonej w sensie psychologicznym, która musi bronić się sama przed sobą czy przed „złymi" ludźmi (wychowankami, uczniami), lecz z pozycji osoby pewnej istnienia pozytywnych cech w sobie i w innych. Wówczas nawet w uczniu sprawiającym największe trudności wychowawcze jesteśmy w stanie dostrzec osobę będącą wartością samą w sobie, której należy się akceptacja i szacunek. Oczywiście, jeśli mamy do czynienia z wychowankiem, który przekonany jest o tym, że ani on, ani inni ludzie nie są w porządku, to możemy być pewni, iż będzie on odrzucać każdy przejaw naszej akceptacji. Najlepiej zacząć z nim pracę od wzmacniania jego poczucia własnej wartości i stopniowo budować jego zaufanie, aż do momentu, kiedy nie zareaguje oporem na przejawy akceptacji jego osoby.

Empatia

Akceptacja człowieka wiąże się między innymi z zachowaniami życzliwym, opiekuńczymi i nagradzającymi, które u swych podstaw mają dobre rozumienie przeżyć i potrzeb drugiej osoby. Wymaga to umiejętności *wejścia w prywatny świat czyjejś percepcji i zadomowienie się w nim*, (Rogers, 1991, s. 9), czyli empatii (zob. ramka 9).

Ramka 9. Definicja empatii (Rembowski, 1989, s. 69)

Empatia jest procesem wczuwania się, postrzegania i rozumienia stanu psychicznego innej osoby i ma charakter rozwojowy.

Postawienie się na miejscu drugiej osoby, współodczuwanie i współbrzmienie nie są zdolnościami w jednakowym stopniu rozwiniętymi u wszystkich ludzi. Jednakże empatię można i trzeba ćwiczyć, ponieważ zapobiega ona przemocy, sprzyja zachowaniom pomocnym, umożliwia tworzenie się bliskich relacji między ludźmi. Człowiek empatyczny nie zada cierpienia drugiemu człowiekowi. Gdy dostrzeże potrzebującego pomocy, nie przejdzie obok niego obojętnie, albowiem empatia idzie w parze z altruizmem.

Ćwiczenie autentyczności, akceptacji i empatii

Autentyczny, akceptujący i empatyczny pedagog/psycholog szkolny z pewnością zdoła przekazać istotę tej postawy swoim podopiecznym, z jednej strony jako wzorzec osobowy, a z drugiej jako inicjator i twórca zajęć rozwijających umiejętności społeczne uczniów (zob. ramka 10).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Ramka 10. Przykładowe ćwiczenia autentyczności, akceptacji siebie i innych, empatii

Autentyczność

Ćwiczenie 1. „Zapuszczanie żurawia" (możesz je przeprowadzić, dobierając uczniów w pary)
Przypomnij sobie sytuację, w której nie byłeś sobą, grałeś przed kimś kogoś innego, niż jesteś. Opowiedz o tym koledze. Spróbuj wyobrazić sobie, że jesteś wobec tego kogoś sobą, nie grasz, i też opowiedz o tym koledze.
Pytania pomocnicze:
Wobec kogo i w jakich sytuacjach grasz kogoś innego, niż jesteś?
Jakie masz korzyści z bycia nieautentycznym?
Co potem czujesz i myślisz na swój temat?
Czy kontakt z tą osobą możesz nazwać udanym?
Co mógłbyś zyskać, a co stracić, będąc wobec danej osoby autentycznym?
Ćwiczenie 2. „Sobowtór" (dla ciebie i uczniów)
Uczniów dzielisz na dwie równoliczne grupy (jeśli jest ich nieparzysta liczba, to osobę, która pozostała, angażujesz w formie obserwatora mającego za zadanie notowanie własnych spostrzeżeń). Każdej grupie przekazujesz instrukcję wykonania zadania na piśmie. Pierwsza z nich ma przygotować scenkę negocjowania z tobą wyjazdu na wycieczkę. W tym czasie druga grupa opracowuje, kto będzie obserwował kogo z grupy pierwszej, aby potem go zagrać (ważne jest powtarzanie tych samych zwrotów, gestów, mimiki itp.). W scence z pierwszą grupą jesteś sobą. W scence z drugą grupą zagraj kogoś innego.
Pytania pomocnicze:
Na co zwróciło waszą uwagę to ćwiczenie?
Kiedy rzeczywiście mówiliście to, co myślicie i czujecie?
Co się dzieje, gdy ktoś jest nieautentyczny w rozmowie z innymi?
Kiedy czuliście się poważnie traktowani?
Któremu wychowawcy, z pierwszej czy z drugiej scenki, zaufalibyście?
W której roli ty czułeś się lepiej?

Akceptacja siebie i innych

Akceptacja siebie (poprzez uświadomienie sobie swoich zalet i możliwości)
Ćwiczenie „Spotkanie trzeciego stopnia" (dla ciebie i uczniów)
Uczniów prosisz, aby podzielili się na dwie grupy. Jedna z nich to Kosmici, a druga to Ziemianie. Doszło do ich pierwszego spotkania. Stojąc naprzeciwko siebie i powoli przesuwając się o jedną osobę, przedstawiają się, ale zależy im, aby dobrze wypaść, dlatego rzeczowo i szczerze podają swoje przymioty (mogą je pokazywać).
Daj im trochę czasu na zastanowienie, co chcieliby, aby Kosmici czy Zmienianie o nich wiedzieli. Następnie grupy wracają na swoje miejsce i muszą spisać podawane przymioty. Wręczają ci te spisy. Czytasz je głośno, ale poprzedzając następującymi słowami:
„Ja, jako przedstawiciel naszego Wszechświata, istota… (tu podajesz swoje zalety i możliwości) stwierdzam, że mieszkańcy tej części Kosmosu są:… (odczytujesz listę atrybutów)
Pytania pomocnicze:
Dlaczego chciałeś być Kosmitą, a dlaczego Ziemianinem?
Czego nowego dowiedzieliście się o sobie?
Czy łatwo jest mówić o swoich zaletach?
Co czuliście, mówiąc o sobie dobrze?
Co czuliście, gdy mówiono o was dobrze?
Czy świadomość własnych zalet zwiększa pewność siebie?
Co robić, gdy w jakiejś sytuacji traci się pewność siebie?

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Akceptacja innych

Ćwiczenie w zdobywaniu akceptacji. „Zamknięty krąg” (oprac. w oparciu o: Johnson, 1992)
Jedna osoba zostaje „obcym”. Pozostałe ciasno zbijają się w krąg, aby jej nie wpuścić do środka. „Obcy” może próbować to zrobić na różne sposoby, ale trzeba uważać, aby uczniowie nie zrobili sobie krzywdy. Jeśli klasa jest bardzo liczna, można podzielić ją na 3–4 grupy. Jeśli w klasie są osoby niepełnosprawne, lepiej zrezygnować z tego ćwiczenia, ale można poprosić uczniów, aby sobie taką sytuację wyobrazili.
Pytania pomocnicze:
Czy z tego ćwiczenia dowiedziałeś się czegoś o sobie? Jeśli tak, to czego?
Jak się czułeś jako „obcy”, a jak jako osoba niewpuszczająca „obcego” do środka?
Jak myślisz, co można było zrobić, aby inni zechcieli cię wpuścić do środka kręgu?

Ćwiczenie w wyrażaniu akceptacji. „Przytulanka” (oprac. w oparciu o: Johnson, 1992)
Ktoś na ochotnika staje w środku kółka. Zamyka oczy i stoi w milczeniu. Inni uczniowie podchodzą do niego i niewerbalnie, w dowolny sposób, okazują mu swoje pozytywne uczucia, np. głaszcząc, poklepując, przytulając się, delikatnie dotykając itp. Potem w kółku staje następny ochotnik.
Pytania pomocnicze:
Jakie to uczucie otrzymać tyle akceptacji i serdeczności?
Czy byłeś spięty, stojąc w kółku? Czego się obawiałeś? Jakie były twoje reakcje, kiedy poczułeś głaskanie, dotykanie?
Jakie to uczucie dawać tyle akceptacji i serdeczności innym ludziom?
Czego się dowiedziałeś o sobie?

Empatia

Ćwiczenie 1. „Lustro”
Uczniowie dobierają się w pary. Jedna osoba, której nie wolno przerywać, opowiada drugiej o jakiejś swojej nieudanej próbie załatwienia pewnej sprawy z kimś, np. z rodzicami. Potem role się zmieniają. Kiedy wszyscy już skończą swoje opowieści, utwórzcie koło. Teraz trzeba na forum w miarę dokładnie przekazać innym to, o czym mówił partner. Ważne jest używanie tych samych zwrotów, gestów i robienie takich samych min. Jeśli grupa jest zbyt duża, zadanie to wykonują tylko wskazane przez ciebie osoby.
Pytania pomocnicze:
Czy trudno było ci uważnie słuchać?
Co może uniemożliwić zauważenie i wczucie się w czyjś nastrój?
Czy traktowałeś problem partnera poważnie?
Czy myślami byłeś gdzieś indziej?
Czy miałeś ochotę przerwać partnerowi i mówić o sobie?
Czy byłeś w stanie wyobrazić sobie, co czuł partner w sytuacji, o której opowiadał?

Ćwiczenie 2. „Sekrety” (oprac. w oparciu o: Simon, Hawley, Britton, 1992)
Uczniowie zapisują drukowanymi literami na anonimowych kartkach swoje sekretne marzenia, obawy, nadzieje. Karteczki składają na czworo i wrzucają je do jakiegoś pojemnika (torebki, koszulki itp.). Teraz wyciągają je po kolei i każdy z nich musi przedstawić to, co znajduje się na kartce, tak jak gdyby były to jego marzenia, nadzieje czy obawy.
Uwaga: Tego ćwiczenia lepiej nie robić na początku serii spotkań czy w klasie, w której są ostre konflikty.
Pytania pomocnicze:
Czy trudno jest wczuć się w czyjeś osobiste sprawy?
Co sprawiło ci większy problem – czy ujawnienie swoich sekretów, czy prezentacja cudzych sekretów na forum, i jak sądzisz, dlaczego?
Czy czułeś się zażenowany, zawstydzony, ujawniając czyjeś tajemnice?

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

INNE WYBRANE UMIEJĘTNOŚCI SPOŁECZNE – PODSTAWY TEORETYCZNE I PROPOZYCJE ĆWICZEŃ Z UCZNIAMI

Umiejętności tworzenia klimatu otwartości i zaufania

Klimat każdego kontaktu z ludźmi zależy od naszej otwartości wobec nich i zdolności darzenia ich zaufaniem. Otwartość i zaufanie w bliskich związkach jest czymś podstawowym, ale obie te umiejętności korzystnie wpływają także na przebieg wszelkich innych relacji interpersonalnych. Jednak często boimy się odsłonić, aby nie „zderzyć" się z brakiem czyjejś akceptacji. Możemy też obawiać się, że swoją otwartością wprawimy innych w zakłopotanie, analogiczne do tego, jakie może przeżyliśmy, siedząc w poczekalni u lekarza czy w przedziale pociągu, kiedy to zupełnie ktoś obcy zwierzał się nam ze swoich bardzo osobistych spraw. To zażenowanie jest wynikiem poczucia, że zwierzający się oczekuje od nas równie dużej otwartości, na którą my jednak nie mamy ochoty. Tak naprawdę chodzi mu jednak tylko o to, abyśmy go wysłuchali. Nasze spokojne słuchanie będzie wówczas wielkim darem, jaki możemy ofiarować takiemu człowiekowi, często bardzo samotnemu. Ponadto warto uświadomić sobie, że otwartość nie jest ujawnianiem intymnych szczegółów z własnego życia, lecz komunikowaniem tego, co czujesz w związku z czyimś zachowaniem czy sytuacją, w której się znalazłeś (zob. ramka 11). Inaczej mówiąc, otwartość jest *komunikowaniem informacji o sobie*, a to wymaga samoświadomości i samoakceptacji (Johnson, 1992; McKay, Davis, Fanning, 2001, s. 30).

Ramka 11. Definicja otwartości (Johnson, 1992, s. 25)

> *Otwartość jest to ujawnianie tego, jak reagujesz na bieżącą sytuację i przekazanie takich informacji z przeszłości, które są ważne dla zrozumienia twoich obecnych reakcji.*

Ujawnianie siebie jest swoistego rodzaju przesunięciem informacji na swój temat (np. o swoich potrzebach, odczuciach, postawach, myślach itp.) z tzw. *Ja ukrytego* do *Ja odsłoniętego* (zob. tabela 2).

Tabela 2. Okno Johari (oprac. w oparciu o: Johnson, 1992, s. 29; McKay, Davis, Fanning, 2001, s. 31)

Ja odsłonięte To, co znane samemu sobie i znane innym	***Ja ślepe*** To, co nieznane samemu sobie, ale widoczne dla innych
Ja ukryte To, co nieznane innym, ale znane samemu sobie	***Ja nieznane*** To, co nieznane samemu sobie i nieznane innym

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Otwartość sprawia, że zwiększa się samoświadomość człowieka, a więc pole *Ja odsłoniętego* staje się coraz większe w stosunku do pozostałych obszarów. Ponadto dzięki otwartości jesteśmy przez innych odbierani jako osoby autentyczne, akceptujące, dostępne społecznie, dające się lubić itd. Ujawnianie się sprzyja również poprawie jakości kontaktów z innymi oraz naprawie tych, które szwankują (zob. ramka 12). Jednakże nasza otwartość musi być „mądra", czyli dostosowana do partnerów kontaktu, charakteru i etapu rozwoju relacji z nimi oraz do sytuacji, w jakich się znajdujemy.

Ramka 12. Wskazówki, jak być otwartym, aby poprawić jakość relacji z druga osobą (oprac. w oparciu o: Johnson, 1992)

- Przekaż drugiej osobie, że związek z nią jest dla ciebie ważny i że zależy ci na jego poprawie.
- Poproś, aby powiedziała ci, co czuje i jak odbiera twoje zachowanie, ale też podkreśl, że chcesz, aby ona znała twoje odczucia i to, jak ty ją odbierasz.
- Miej świadomość, że otwartość wiąże się z ryzykiem odrzucenia, ale ważne jest, abyś mimo tego miał w sobie gotowość na bycie sobą.
- Siadając do rozmowy z drugą osobą, nie zakładaj, że musisz ją zmienić i dowieść swoich racji, ale zastanówcie się, co zrobić, aby poprawić jakość kontaktu. Zmiana, o którą przecież chodzi, może pojawić się tylko wtedy, gdy jednostka będzie miała poczucie wolności wyboru.
- Ustal z drugą osobą, że wasze reakcje na określone zachowania będą przekazywane natychmiast, aby nie nosić urazy w sobie.
- Powtarzaj własnymi słowami (tzn. parafrazuj) opinie drugiej osoby o tobie, upewniając się w ten sposób, czy dobrze ją rozumiesz. Sprawdzaj również, czy ona dobrze rozumie twoje opinie.
- Przekazuj drugiej osobie komunikaty:
  a) szczegółowe, a nie ogólne, np. zamiast powiedzieć: „Zawsze przeszkadzasz mi w zajęciach", powiedz: „Przeszkadzasz mi teraz w zajęciach";
  b) w sposób przypuszczający, a nie kategoryczny, np. zamiast powiedzieć: „Widzę, że zajęcia w ogóle cię nie obchodzą, ignorujesz je", powiedz: „Robisz wrażenie, jakby zajęcia cię nie interesowały";
  c) w formie oznajmującej, a nie rozkazującej, np. zamiast powiedzieć: „W tej chwili masz się uspokoić", powiedz: „Przeszkadzasz mi w prowadzeniu zajęć".
- Sprawdzaj, czy dobrze odbierasz uczucia drugiej osoby, np.: „Czy to, co teraz powiedziałem, sprawiło ci przykrość/przyjemność?"
- Unikaj:
  a) osądzania innych, np.: „Nigdy nie uważasz";
  b) przylepiania etykietek, np.: „Jesteś egoistą; Jesteś prymitywny" itp.;
  c) przypisywania innym złych intencji, np.: „Zawsze musisz być w centrum uwagi";
  d) ironii i kpin, np.: „Tylko na tyle było cię stać" albo „Taki z ciebie bohater, że jak przyszło co do czego, to dałeś nogę".
- Opisuj zachowanie innej osoby, czyli mów o tym, co jest dostępne w obserwacji wszystkich osób, nie oskarżaj, nie doszukuj się złych intencji, nie mów np.: „Specjalnie to robisz, żeby upokorzyć kolegę", tylko powiedz: „Wydaje mi się, że negujesz wszystkie dzisiejsze wypowiedzi kolegi" albo zamiast: „Jesteś źle wychowany", powiedz: „Mówiłeś na ten temat więcej niż inni. Kilkakrotnie przerywałeś im, zanim skończyli".
- Opisuj swoje uczucia, które przeżywasz w wyniku takiego, a nie innego zachowania drugiej osoby, np. zamiast powiedzieć: „Nie lubię cię", powiedz: „Sprawiłeś mi swoim zachowaniem przykrość".

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Otwartość idzie w parze z zaufaniem wobec drugiego człowieka (zob. ramka 13). Ufać komuś, to znaczy uznać go za osobę dobrą, odpowiedzialną, o czystych intencjach, której zachowanie dobrze rokuje dla budowanego z nią kontaktu (Wojciszke, 2003). Gdy ludzie darzą się zaufaniem, to wiedzą, że ten drugi ich akceptuje, że nie zdradzi ich sekretów, nie wyśmieje i nie potraktuje instrumentalnie (Argyle, 1999).

Ramka 13. Definicja zaufania wobec drugiej osoby (opracowanie własne)

Zaufanie do człowieka to poczucie, że jest on osobą wobec nas lojalną, autentyczną, wobec której możemy oczekiwać zachowań sprzyjających naszemu dobrostanowi.

Obdarzanie danej osoby zaufaniem, tak jak i bycie otwartym, wiąże się z ryzykiem. Podjęcie go jest dla jednostki tym trudniejsze, im więcej negatywnych doświadczeń w relacjach międzyludzkich ma ona za sobą. Zdolność do ufania innym budowana jest już w dzieciństwie. Szczególnie nieufni dorośli to ci, którzy mieli odrzucających rodziców, unikających bliskości z nimi (Aronson, Wilson, Akert, 1997; Wojciszke, 2003). Natomiast dzieci, których więź z rodzicami oparta jest na poczuciu bezpieczeństwa, kształtują w sobie gotowość do ufania innym ludziom i budowania kontaktów z nimi bez lęku przed odrzuceniem. Jako dojrzałe już osoby będą tworzyć związki partnerskie z bliskością jako ważnym składnikiem miłości.

Nad rozwojem i utrzymaniem zaufania do ludzi oraz otwartością wobec nich można pracować. Obie te umiejętności podlegają treningowi. Pedagog/psycholog szkolny, wykorzystując różne gry i zabawy, może wspomóc ucznia w realizacji tego zadania. W ramce 14 znajdują się przykłady takich ćwiczeń.

Ramka 14. Przykładowe ćwiczenia otwartości i zaufania do ludzi

Otwartość i zaufanie
Ćwiczenie 1. „Przedstawianie się” (ćwiczenie dobre na początku serii spotkań) Po kolei każdy z uczniów przedstawia się, mówiąc o trzech rzeczach, które najbardziej lubi, i trzech rzeczach, których bardzo nie lubi robić po lekcjach. Uwaga! Prowadzący musi czuwać, aby uczniowie nie mówili banalnych rzeczy, np. „nie lubię odrabiać lekcji” czy „nie znoszę pomidorowej” itp. **Ćwiczenie 2. „Wirująca butelka”** Grupa siada w kręgu. Jedna osoba wprawia w ruch butelkę. Na kogo wskaże szyjka butelki, ten jest zobowiązany do udzielania odpowiedzi na zadawane przez poszczególne osoby pytania. Można pytać o poglądy, opinie, plany, marzenia, uczucia. Uwaga! Prowadzący musi czuwać, aby pytania nie były złośliwe i żeby grupa nie szydziła z wypowiedzi. **Ćwiczenie 3. „Zgadnij, kto to”** (jego celem jest też ćwiczenie umiejętności odbierania informacji zwrotnych) Uczniowie piszą na kartkach krótkie opowiadanie (10 zdań) na temat: „Ja za dziesięć lat”. Następnie składają kartki i wrzucają je do woreczka. Prowadzący zajęcia losuje jakąś kartkę, odczytuje na głos opowiadanie, a uczniowie próbują odgadnąć, czyja to historia. <u>Pytania pomocnicze do wszystkich powyższych ćwiczeń:</u>

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Czy dowiedziałeś się o kimś czegoś ciekawego?
Czy coś cię zaskoczyło?
Czy trudno było ci mówić o sobie?
Czy trudniej było ci mówić o rzeczach, które lubisz, czy o tych, których nie lubisz?
Czy było coś, czego się obawiałeś?

Ćwiczenie 4. „Kręgi otwartości" (oprac. w oparciu o: Święcicka, 2010, s. 52)

ETAP A: Uczniowie wypełniają wcześniej przygotowane kartki, na których znajduje się następujące polecenie:

Zastanów się, z kim byś rozmawiał o…, i wpisz osobę:

1. Czymś, co zrobiłeś, a czego się wstydzisz .....
2. Trudnościach w szkole .....
3. Sprawach rodzinnych .....
4. Pogodzie .....
5. Swoich zainteresowaniach .....
6. Swoich lękach .....
7. O tym, czego nie umiesz .....
8. Swoim wyglądzie .....
9. O celach życiowych .....
10. O marzeniach .....
11. O swoich osiągnięciach .....
12. O filmie lub książce .....
13. O tym, że coś ci się nie udaje .....

Pytania pomocnicze:

Czego nowego dowiedziałeś się o swojej otwartości, skrytości?
Czy wobec wszystkich i w każdej sytuacji można wyjawić różne rzeczy na swój temat?
Czy otwartość wiąże się z zaufaniem?
Czy istnieją reguły otwartości w kontaktach z ludźmi?

ETAP B: Prosisz uczniów, aby w zespołach czteroosobowych przygotowali listę reguł dotyczących otwartości, a następnie aby ją odczytali. Reguły zapisujemy na tablicy.

Podsumowanie:

Zwróć uwagę uczniów na to, że:
– o ważnych rzeczach mówimy osobom, którym ufamy,
– zbytnia otwartość wobec obcych może być odebrana jako dziwne zachowanie i może ich wprowadzać w zakłopotanie,
– z ważnymi problemami idzie się do osób najbliższych.

Ćwiczenie 5. „Ufoludek" (dla grup zaawansowanych; rozwija zaufanie oraz wrażliwość zmysłową, kreatywność, wyobraźnię, umiejętność przyjmowania informacji zwrotnych)

Uczniowie stoją w kręgu. Gdy stojącej w środku osobie-Ufoludkowi zostaną zasłonięte oczy (można wcześniej przygotować „ufoludkowi" czapkę zakrywającą oczy), uczniowie szybko zamieniają się miejscami. Na hasło: „Wylądował" Ufoludek zaczyna iść, dopóki nie spotka jakiegoś ucznia. Wówczas dotyka go, a kiedy np. trafi na guzik, nos, rękę kolegi itp., zadaje pytania typu: „Co to jest? A po co…? Dlaczego…? Czy to jest zielone? Do czego służy?" itp. Odpowiedzi udzielają inne osoby niż dotykana. Po tych odpowiedziach musi zgadnąć, kogo dotyka. Jeśli odgadnie, następuje zmiana, do środka wchodzi osoba, która była dotykana.

Pytania pomocnicze:

Czy zadanie było łatwe do wykonania?
Czy łatwiej było ci zadawać pytania, czy odpowiadać?
Wolałeś kogoś dotykać czy być dotykanym?
Jak się czułeś, kiedy nic nie widziałeś?
Co poczułeś, kiedy po omacku trafiłeś na kolegę?

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Ćwiczenie 6. „Serce dzwonu” (rozwija zaufanie)
Uczniowie stają ciasno w kręgu. Jedna osoba wchodzi do środka. Będzie sercem dzwonu. Musi zamknąć oczy i stać nieruchomo. Ktoś z koła musi ją lekko popchnąć, a inni muszą ją pochwycić i podać dalej.
Uwaga! Prowadzący może podzielić klasę na mniejsze zespoły, ale musi czuwać nad przebiegiem ćwiczenia.
Pytania pomocnicze:
Jakie to uczucie, być podawanym z rąk do rąk?
Co odczuwaliście jako osoby przekazujące sobie kolegę/koleżankę?
Czy wolałeś podawać, czy być podawanym?
Jeśli ktoś nie chciał wziąć udziału w ćwiczeniu, dobrze byłoby zapytać, czego się obawiał.

Umiejętności rozpoznawania i wyrażania emocji

Emocjonalność człowieka jest nierozerwalnie związana z jego społecznym funkcjonowaniem. Nawet wtedy, kiedy jesteśmy sami, nasze myśli zwykle krążą wokół spraw, w które zaangażowani są inni ludzie. To oni sami i ich reakcje emocjonalne wzbudzają w nas przyjazne lub nieprzyjazne uczucia. Nasze postawy wobec ludzi opierają się przede wszystkim na emocjach, jakie przeżywamy w stosunku do nich (zob. np. Nęcki, 1996; Wojciszke, 2003; Zaleski, 1998). Te emocje będą też modyfikować proces wnioskowania na temat przyczyn ich zachowania (Fiske, Pavelchak, 1993). Jednak to, czy nasze reakcje emocjonalne będą budujące, a nie niszczące kontakt z drugim człowiekiem, zależy od naszej zdolności do rozpoznawania i rozumienia jego odczuć, uświadomienia sobie i wyrażania własnych emocji. W tym zakresie zaznacza się ścisły związek między umiejętnościami emocjonalnymi a społecznymi człowieka. Ich doskonalenie ma szczególną wagę, ponieważ to one będą decydować o tym, czy dziecko z jednej strony osiągnie poczucie bezpieczeństwa emocjonalnego, a drugiej strony będzie potrafiło nawiązywać przyjaźnie, budować związki oparte na miłości, darzyć ludzi sympatią i być wobec nich życzliwe. Propozycje ćwiczeń doskonalących te umiejętności zawiera ramka 15, a w załączniku znajduje się psychozabawa, dzięki której uczniowie będą mogli uświadomić sobie, czy są osobami lubianymi.

Ramka 15. Przykładowe ćwiczenia rozpoznawania i wyrażania emocji

Rozpoznawanie i wyrażanie emocji oraz skuteczne słuchanie
Ćwiczenie 1. „Co czuję?” (opracowano w oparciu o: Święcicka, 2010, s. 35–36) Dla każdego ucznia trzeba przygotować kartki z zestawem następujących zdań niedokończonych: *1. Kiedy muszę zabrać głos przed całą klasą, czuję się .....* *2. Kiedy jestem sam, czuję się .....* *3. Kiedy muszę poprosić nauczyciela o pomoc, czuję się .....* *4. Kiedy jestem z przyjaciółmi, czuję się .....*

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

5. Kiedy muszę zapytać kogoś o drogę, czuję się .....
6. Kiedy muszę zadzwonić do nielubianej cioci, czuję się .....
Następnie uczniowie dopisują do tych zdań zakończenia i omawiają je w 4-osobowych grupach.
Pytania pomocnicze:
Dlaczego często trudno nam powiedzieć, jak się czujemy?
Czy w towarzystwie pewnych ludzi jest nam łatwiej wyrazić uczucia?
Czy w grupie pojawiły się różne odpowiedzi? Jak to można wyjaśnić?
Ćwiczenie 2. „Burza w szklance wody"(rozwija też myślenie twórcze)
Trzeba przygotować kartki z opisem kilku emocjonalnych scenek (np. o uczniu, który musi powiedzieć rodzicom o otrzymaniu złej oceny z jakiegoś przedmiotu, a jednocześnie o tym, że chciałby pójść z rodzeństwem na jakąś imprezę; oczywiście rodzice się na to nie zgadzają). Następnie klasę dzielimy na tyle grup, ile mamy przygotowanych scen. Zadaniem uczniów będzie podzielić się rolami i zagrać daną scenkę pozostałym grupom, których z kolei zadaniem będzie odgadnięcie, co się dzieje. Uczniowie mogą zadawać pytania, ale odpowiedzi mają być udzielane w sposób niewerbalny (bezsłowny).
Pytania pomocnicze:
Co czujecie, kiedy mówicie innym o swoich sukcesach lub porażkach?
Jak reagujecie na negatywne, a jak na pozytywne emocje innych wyrażane wobec was?
Czy trudno jest zorientować się w cudzych emocjach, gdy wyrażane są bez słów?
Co można zrobić, aby ludzie przeżywający silne emocje mogli się jednak porozumieć?
Ćwiczenie 3. „Zabójcze frazesy" (oprac. w oparciu o: Święcicka, 2010, s. 56)
Najpierw opowiedz uczniom o niszczących sformułowaniach typu:
„Ale jesteś głupi!" „Zwariowałeś!" „Mężczyzna nie płacze".
„Do niczego się nie nadajesz!" „Tak się tego nie robi!" „Jesteś zerem!"
Następnie podziel uczniów na grupy 4-osobowe. Ich zadaniem będzie napisanie na kartce kilku takich „zabójczych" frazesów i porozmawianie na ich temat przez 10 minut z uwzględnieniem następujących pytań (można je zapisać na tablicy):
„Którzy dorośli robią tego typu uwagi?"
„Których słów używają oni sami?"
„Jak się czuli podczas tego ćwiczenia?"
„Do czego służą takie słowa?"
Kolejnym etapem jest zagranie scenek z „zabójczymi" frazesami i po każdej z nich wspólne zastanowienie się, jak można dane wyrażenie zamienić na inny rodzaj komunikatu, np. rodzicielskie sformułowanie: „Jesteś zerem" można przekształcić na: „Widzę, że ci się nie udało. Chciałbym, żebyś poprawił ocenę".
Pytania pomocnicze:
Co czujecie, kiedy ktoś mówi do was w taki sposób?
Co macie wówczas ochotę zrobić?
Jak bardzo tracicie wiarę w siebie?
Jak takie wypowiedzi wpływają na relacje między ludźmi?
Ćwiczenie 4. „Chińskie szepty" (opracowano w oparciu o: Jachimska, 1994, s. 54)
Uczniowie przechadzają się po klasie. W chwili, gdy dostrzegą kogoś, komu chcieliby coś przekazać, podają informację przez inną osobę, np.: „Powiedz Kasi, że chcę się jutro z nią spotkać". Zabawa trawa tak długo, dopóki nie wyczerpią się informacje.
Pytania pomocnicze:
Czy trudno było skupić się na tym, o co prosił kolega?
Czy prośbę powtarzaliście takimi samymi słowami, jakie usłyszeliście?
Czy trudno było odbierać prośby przekazywane przez kogoś innego niż proszący?
Czy łatwiej byłoby kontaktować się bezpośrednio, czy pośrednio, i dlaczego?
Co czuliście, kiedy ktoś wam przeszkadzał, przerywał?

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Ćwiczenie 5. „Przedrzeźnianie"
Najpierw uczniowie muszą wymyślić sobie, jaką emocję będą chcieli pokazać kolegom i w jaki sposób (mają to być krótkie scenki). Uczniowie siadają w kręgu. Jedna osoba staje w środku i wybiera kogoś, kto będzie ją przedrzeźniał. Ten ktoś musi odzwierciedlić taką samą emocję, sposób poruszania się, mówienia, gesty, miny osoby pokazującej. Grupa odgaduje, o jaką emocję chodzi. Teraz do koła wchodzi osoba przedrzeźniająca.
Pytania pomocnicze:
Czy było to dla was trudne zadanie?
Jak się czuliście, kiedy was przedrzeźniano?
Czy sprawiło wam kłopot naśladowanie kolegi?
Czy trudno jest wczuć się w czyjeś emocje?
Czy trudno jest słuchać, co inny przekazuje?
Czy zawsze wiedzieliście, o jaką emocję chodzi grającemu scenkę?
Czy dobrze się czujesz, gdy inni rozumieją twoje uczucia?
Jak można komunikować emocje innym, żeby nie mieli problemu z ich odczytaniem?
Jak trzeba zachowywać się, aby inni zechcieli mówić o swoich odczuciach?

Marion M. Sher (1999, s. 60) podaje, jakie zachowania sprzyjają lepszemu rozumieniu stanów emocjonalnych drugiej osoby. Oto te wskazówki:

- uważnie słuchaj partnera,
- zauważ jego nastój,
- wczuj się w jego nastrój,
- nie zajmuj się jednocześnie czymś innym,
- potraktuj jego problem poważnie,
- nie mów o sobie,
- powstrzymaj się od dawania rad,
- nie wpadaj mu w słowo.

Można dodać do nich jeszcze inne zalecenia, o których już była mowa, na przykład takie: nie moralizuj; nie zmieniaj tematu, aby odejść od problemu partnera; nie uspakajaj go, żeby tylko przestał prezentować swój zły nastrój, smutek czy żal itp. Na pierwszym miejscu wśród wyżej wymienionych wskazówek znajduje się uważne słuchanie partnera. Jest ono zasadniczą zdolnością w procesie komunikowania się (Dziewiecki, 2004). Na czym zatem powinno polegać skuteczne słuchanie?

Umiejętność słuchania

W literaturze przedmiotu najczęściej wymienia się kilka zachowań, bez nauczenia się których nigdy nie będziemy dobrymi słuchaczami (zob. Brownell, 2002; Gut, Haman, 1993; Jamrożek, Sobczak, 2000; McKay, Davis, Fanning, 2001; Morreale, Spitzberg, Barge, 2008) (zob. ramka 15). Chodzi tu o:

- **parafrazowanie** – polega ono na powtarzaniu własnymi słowami kluczowych sformułowań partnera, co wymaga koncentracji na partnerze, ale umożliwia też sprawdzenie poprawności jego zrozumienia i podtrzymania rozmowy;

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

- **przekazywanie konstruktywnej informacji zwrotnej –** jest to poinformowanie partnera o tym, jak reagujesz na jego zachowanie, ale aby ta informacja była skuteczna, powinna:
  - być opisowa, a nie oceniająca, czyli trzeba mówić partnerowi o jego zachowaniu, a nie o tym, jaki jest;
  - być ukierunkowana na to, co partner jest w stanie w swoim zachowaniu poprawić;
  - udzielona zaraz po danym zachowaniu partnera;
  - zawierać podkreślenie, że jest to tylko nasz punkt widzenia;
- **odzwierciedlanie –** jest *dopasowaniem się do wewnętrznego i zewnętrznego świata partnera*, a konkretnie polega na odzwierciedlaniu pozycji ciała, tempa i siły mówienia partnera, utrzymania z nim kontaktu wzrokowego, współbrzmienia nastojów itp. (Gut, Haman, 1993, s. 43);
- **klaryfikację –** jest sprowadzaniem rozmowy na tematy najważniejsze, czyli takim sterowaniem rozmową, aby zmierzała ona w pożądanym przez nas kierunku;
- **dostarczanie partnerowi minimalnych wzmocnień pozytywnych** – polega to na mówieniu parterowi: „Mhy", „O", „Tak", „Aha" itd.

Powyższa lista zachowań uświadamia, że słuchanie innych nie polega tylko na odbiorze tego, co oni komunikują, lecz wymaga od słuchającego aktywności i empatyczności. Nauczenie się powyższych podstawowych zasad z pewnością zaowocuje we wszystkich relacjach interpersonalnych, łącznie z tymi, które określamy jako trudne.

Umiejętność bycia asertywnym

Kiedy stykamy się z presją i manipulacją, kiedy ktoś nas krytykuje w sposób dla nas nie do przyjęcia, używa wobec nas aluzji, atakuje itp., wówczas możemy zachować się asertywnie (zob. ramka 16).

Ramka 16. Definicja asertywności (Król-Fijewska, 1993, s. 84)

Asertywność to umiejętność pełnego wyrażania siebie w kontakcie z inną osobą czy osobami.

Oznacza to, że nie będziemy wobec niego ani ulegli, ani agresywni. Zachowanie asertywne jest bowiem bezpośrednim i stanowczym wyrażaniem uczuć, postaw, opinii lub praw danej jednostki, ale bez naruszania praw i godności drugiego człowieka (Gut, Haman, 1993). Jednakże bycie człowiekiem asertywnym wymaga przede wszystkim uświadomienia sobie istnienia swoich praw. Musimy wiedzieć na przykład, że mamy:

- prawo czasami koncentrować się tylko na sobie,
- prawo popełniać błędy,

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

- prawo zmieniać swoje decyzje,
- prawo zaprotestować, gdy ktoś zaczyna działać na naszą szkodę lub ostro nas krytykuje,
- prawo prosić rozmówcę o sprecyzowanie wypowiedzi,
- prawo do uznania i szacunku w odniesieniu do swojej pracy,
- prawo powiedzieć „Nie".

Tym samym ujawnił się ścisły związek asertywności z poczuciem własnej godności i szacunkiem do siebie samego. Do podważenia tego poczucia dochodzi, kiedy ktoś łamie nasze prawa, a my nie potrafimy sobie z tym poradzić. Najczęściej problem tkwi w tym, że nie posiadamy umiejętności mówienia słowa „Nie" i obawiamy się negatywnej oceny (Gut, Haman, 1993).

Pedagog/psycholog szkolny może zaproponować uczniom w formie warsztatów czy treningów nauczenie się podstawowych technik asertywnych (zob. ramka 17), których stosowanie zapewne będzie szło w parze ze zmniejszeniem się liczby szkolnych incydentów.

Ramka 17. Podstawowe techniki asertywne (opracowano w oparciu o: Gut, Haman, 1993, s. 52–76)

Asertywna odmowa
Składają się na nią następujące elementy: 1) powiedzenie słowa „Nie" lub „Nie chcę" (ale nie używamy: „Nie mogę"*),* 2) podanie, dlaczego nie chcemy tego czegoś wykonać, 3) podanie krótkiego i prawdziwego uzasadnienia odmowy, np.: „Nie, nie pożyczę ci zeszytu, bo mi nie oddajesz w terminie".
„Zdarta płyta"
Stosuje się tę technikę w sytuacjach: ● odmowy, np.: „Nie, nie pożyczę ci", ● egzekwowania swoich praw i wyrażania życzeń, np.: „Proszę mi nie przerywać. Chcę dokończyć swoją wypowiedź; Nie życzę sobie, abyś tak się do mnie zwracał". Składają się na nią następujące elementy: 1) zasadnicze zdanie, które wielokrotnie powtarzamy, spokojnie i stanowczo, np.: „Nie, nie zapalę papierosa"; 2) podtrzymywanie kontaktu poprzez parafrazowanie i podawanie informacji zwrotnej, np.: „Rozumiem, że nie jest ci przyjemnie. Nie chciałbym, abyś się obraził, ale nie zapalę papierosa".
Obrona własnych granic
Stosujemy tę technikę w sytuacjach, gdy ktoś krzyczy na nas, przeszkadza nam, obraża nas, przekracza granice przyzwoitości, czyli gdy narusza naszą godność, nasze terytorium. Składają się na nią następujące elementy (realizowane ze stoickim spokojem): **1) Prośba** – wyraź w sposób bezpośredni i klarowny swoją potrzebę, zanim zdominuje cię złość na osobę czy osoby, z którymi jesteś w kontakcie, np.: „Proszę mi nie przeszkadzać"*;*

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

2) Informacja zwrotna – powiedz, jakie emocje budzi w tobie ich zachowanie, np.: „Denerwuję się, kiedy mi przeszkadzacie" albo „Jest mi przykro, że nie słuchacie, o czym mówię";
3) Żądanie. Sprzeciw – jeśli nic się nie zmienia w zachowaniu tych osób, trzeba bardzo stanowczo określić swoje granice, np.: „Nie życzę sobie, abyście mi przeszkadzali" lub „Domagam się, abyście mnie wysłuchali";
4) Zapowiedź sankcji – dalszy brak reakcji ze strony tych osób wymaga już odwołania się do sankcji, ale takich, które potem będziesz mógł wyegzekwować, *np.:* „Jeśli nie przestaniecie mi przeszkadzać, to nie przekażę wam ważnych informacji o planowanej wycieczce";
5) Wykonanie sankcji – jest zrealizowaniem zapowiedzi, np. przerwaniem kontaktu.

Zamiana oceny na opinię

Stosuj tę technikę, gdy czujesz się zażenowany pochwałą czy komplementem, gdy uważasz, że opinia wyrażana na twój temat jest zasłużona lub niezasłużona.
Technika ta polega na wyrażeniu własnej opinii przy wykorzystaniu następujących zwrotów:
„Nie zgadzam się z tobą." „Zgadzam się z tobą".
„Mam inne zdanie w tej sprawie." „Mam podobne zdanie".
„Ja inaczej o sobie myślę." „Myślę o sobie podobnie".
„Mam zupełnie inną opinię na ten temat." „Mam taką samą opinię".
Za pochwały, komplementy należy najpierw podziękować, a następnie zgodzić lub nie zgodzić się z nimi.

Poszukiwanie krytyki

Wykorzystaj tę technikę, jeśli ktoś w niekonstruktywny sposób krytykuje ciebie czy twoje wytwory i działania albo wówczas, gdy ma trudność w wyrażaniu pozytywnych opinii na temat innych, np.: „To zadanie wykonałeś beznadziejnie" albo „Do niczego jest to, co zrobiłeś".
Technika ta polega na:
1) zamianie negatywnej krytyki na konstruktywną, czyli na skłonieniu partnera, aby powiedział, o co konkretnie mu chodzi, co takiego niedoskonałego było w twoim zachowaniu, działaniach, wytworach, np.: „Proszę konkretnie powiedzieć, co było złego w mojej pracy";
2) zadaniu pytania nieskoremu do pochwał partnerowi o jego pozytywną ocenę naszej pracy.

Demaskowanie aluzji

Technika ta ma zastosowanie wówczas, gdy partner nie wyraża krytyki wobec ciebie w bezpośredni sposób, lecz w formie aluzji, np.: „Niektórzy nauczyciele nie nadają się do tego zawodu". Jeśli czujesz, że taka wypowiesz adresowana jest do ciebie, wówczas możesz skłonić partnera, aby swoją uwagę podał wprost, na przykład poprzez zwrot: „Ja też jestem nauczycielem. Czy mnie miałeś na myśli?" W zależności od tego, czy partner potwierdzi, czy zaprzeczy, odpowiednio albo nie zgadzamy się z tą wypowiedzią, mówiąc też o doświadczonej przykrości, albo się z nią zgadzamy i podkreślamy, że jest nam miło, że tak nie myśli.

„Zamglanie"

Stosuj tę technikę, gdy ktoś przysłowiowo „czepia się" ciebie, zgłasza pretensje w sposób natrętny, irytuje.
Ta strategia polega na przytakiwaniu zarzutom partnera, ale w formie dopuszczania pewnej możliwości. Na przykład na uwagę: „Znowu nie wytarłeś butów, wchodząc do szkoły", możesz odpowiedzieć: „Chyba rzeczywiście powinienem je wytrzeć". Przydatne są tu takie zwroty, jak: „Być może", „Chyba rzeczywiście", „Rzeczywiście".

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Uprzedzanie krytyki
Stosuj tę technikę wtedy, gdy wiesz, że popełniłeś jakiś błąd, z powodu którego partner będzie mieć do ciebie pretensje. Unikniesz ostrej reprymendy, jeśli wyprzedzisz wybuch partnera przeproszeniem go i przyznaniem się do błędu. Na przykład na widok partnera od razu powiesz: „Bardzo cię przepraszam. Moje zachowanie było nietaktowne. Nie powinienem wchodzić w twoje kompetencje".

Jak pisze Maria Król-Fijewska (1993, s. 84), umiejętność zachowania asertywnego nie jest wrodzona, ale doskonale daje się wyćwiczyć (zob. ramka 18). Jednak uczniowie powinni wiedzieć, że asertywność ma swoje granice. Tak naprawdę człowiek asertywny powinien też posiąść umiejętność odczytania, czy w danej sytuacji należy zachować się asertywnie, czy może lepiej odstąpić od tego. Na przykład zachowanie asertywne w trakcie konfliktu może zapobiec jego eskalacji, ale czasami zbyt mocne, choć nieagresywne, odwoływanie się do swoich praw jednej ze stron może być odebrane jako zachowanie nieelastyczne, zimne, wykalkulowane, nietaktowne. Wówczas trudno je obiektywnie nazwać asertywnym.

Ramka 18. Przykładowe ćwiczenia zachowania asertywnego

Zachowanie asertywne
Ćwiczenie 1. „Test asertywności" (opracowano w oparciu o: Święcicka, 2010, s. 69–71) ETAP A: Uczniowie otrzymują do wypełnienia następujący test asertywności: „Wyobraź sobie, że koleżanka pożyczyła od ciebie zeszyt i nie przyniosła na następny dzień, chociaż obiecała. A dziś znów prosi cię o to samo. Co robisz: 1) Pożyczasz, ale później jesteś zły/zła na siebie, kiedy znowu ci nie odda na czas. 2) Pożyczasz, ale zaczynasz jej unikać i jesteś na nią zły/zła. 3) Pożyczasz, ale gdy ci nie oddaje, obgadujesz ją przed innymi. 4) Nie pożyczasz i mówisz: „Ty nigdy nie oddajesz zeszytów, jesteś beznadziejna!" 5) Nie pożyczasz i mówisz: „Nie pożyczę ci, bo ostatnio nie oddałaś mi zeszytu na czas". 6) Pożyczasz i mówisz: „Złości mnie, gdy nie oddajesz zeszytu na czas. Oczekuję, że tym razem przyniesiesz go jutro. Jeśli tego nie zrobisz, więcej ci nie pożyczę". ETAP B: Wyjaśniasz uczniom, czym jest asertywność i na czym polega. ETAP C: Podsumowanie testu: Jeśli wybrałeś/łaś: 1) Jesteś uległy/a; lekceważysz swoje prawa, tracisz szacunek do siebie. 2) Jesteś uległy/a; nie pokazujesz innym swoich uczuć. 3) Jesteś uległy/a; stosujesz bierną agresję, lekceważysz prawa innych. 4) Jesteś agresywny/a; łamiesz prawa innych. 5) Jesteś asertywny/a; szanujesz swoje i cudze prawa. 6) Jesteś asertywny/a; szanujesz prawa swoje i innych. **Ćwiczenie 2. „Poznaj swoje terytorium"** (opracowano w oparciu o: Sobczak, Jamrożak, 2000, s. 64) Rozdaj uczniom arkusze papieru (format A4) i kredki. Najpierw ich zadaniem będzie zastanowienie się, jaki wpływ na ich poglądy, decyzje mają różne osoby z ich otoczenia, a potem zamalowanie na kartce odmiennymi kolorami obszaru obrazującego wielkość wpływu wywieranego przez konkretną osobę, np. mamę, koleżankę, nauczyciela itp. (kartka ma być w całości zamalowana). W następnym etapie poleć im, aby na odwrotnej stronie kartki zakreślili (również na kolorowo) ich obszary wpływów wywieranych na poszczególne osoby.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Pytania pomocnicze:
Kto z twojego otoczenia i jak bardzo przekracza granice twojego terytorium?
Jak często zdarza ci się przekraczać terytorium innych osób?
Czy granice twojego terytorium mogą być mocniej zaznaczone, bardziej wyraziste, niż są?
Dlaczego ludziom zdarza się błędnie rozpoznawać cudze terytorium? (ustalcie listę przyczyn)
Co zrobić, aby przestrzegać granic własnych terytoriów w waszej klasie?
Ćwiczenie 3. „Bądź asertywny" (opracowano w oparciu o: Święcicka, 2010, s. 77)
Na tablicy zanotuj, co uczniowie po kolei mają robić, a więc:
1) Prośba.
2) Informacja zwrotna.
3) Żądanie, sprzeciw.
4) Zapowiedź sankcji.
Następnie dobranym w pary uczniom rozdaj kartki zawierające scenariusze sytuacji. Zadaniem uczniów będzie odegranie jednej scenki (kto chce, może to zrobić na forum klasy) na takie tematy, jak np.:
1) Kolega poszturchuje cię łokciem w chwili, gdy piszesz, i maże ci po zeszycie.
2) Koleżanka bez pytania cię o zgodę zgłosiła cię do szkolnego konkursu.
3) Kolega pożyczył od ciebie zeszyt i zapomniał go przynieść. Nie masz teraz jak odrobić lekcji.
4) Kolega notorycznie przeszkadza ci na klasówkach.

MODELOWANIE KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH

Podstawowym sposobem pomagania uczniom w opanowaniu efektywnych zachowań społecznych jest modelowanie umiejętności interpersonalnych (zob. ramka 19).

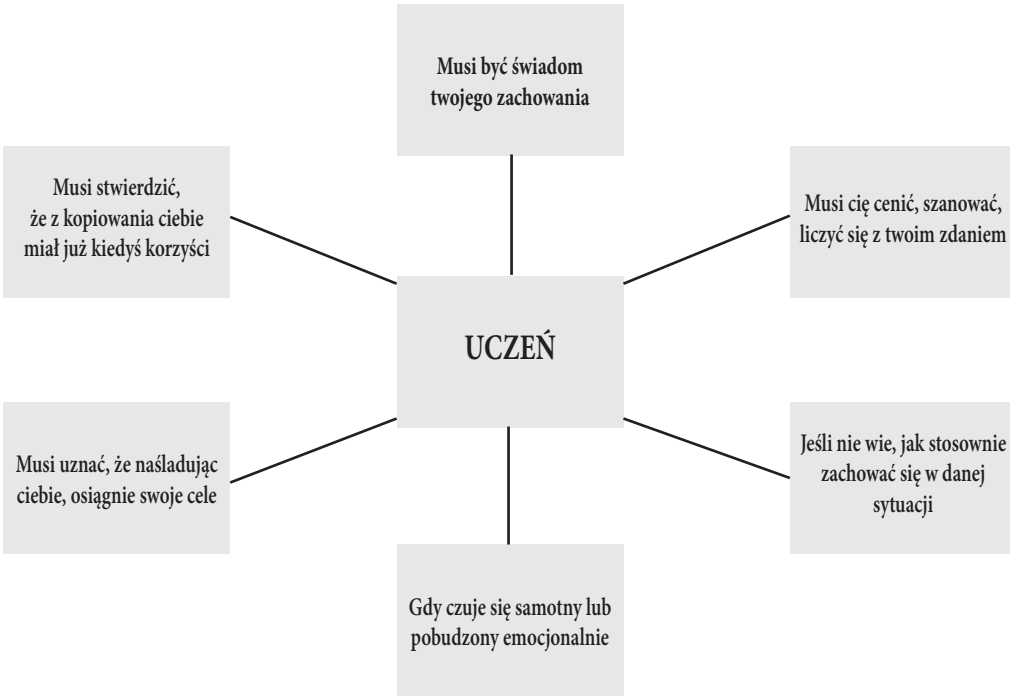
Ramka 19. Definicja modelowania umiejętności interpersonalnych (opracowano w oparciu o: Johnson, 1992, s. 190)

Modelowanie umiejętności interpersonalnych – to proces, w którym dana osoba prezentuje *wzorcowe zachowanie* świadczące o jej dużych kompetencjach społecznych, służące jako przykład do naśladowania przez drugą osobę.

Jego istotą jest przyjęcie przez pedagoga/psychologa szkolnego (czy nauczyciela) roli osoby prezentującej pożądane wzorce zachowania. Uczniowie obserwując społecznie kompetentne działania takiej osoby, wraz z ich efektami, mają szanse na przyswojenie nowych form zachowania lub zmianę już istniejących. Te modyfikacje własnych reakcji behawioralnych w wyniku obserwacji cudzych zachowań kończących się nagrodą – zgodnie z założeniami teorii społecznego uczenia się – są świadome (Wojciszke, 2003). Jak zatem pedagog/psycholog szkolny może wpłynąć na ucznia, aby zechciał on modelować jego dobre wzorce zachowania społecznego? Na to pytanie można odpowiedzieć, odwołując się do warunków modelowania wyróżnionych przez Davida W. Johnsona (1992), a przedstawionych na rysunku 1.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Rysunek 1. Warunki naśladowania przez uczniów zachowań modela (opracowano w oparciu o: Johnson, 1992, s. 191–192).


Musi być świadom twojego zachowania
Musi stwierdzić, że z kopiowania ciebie miał już kiedyś korzyści
Musi cię cenić, szanować, liczyć się z twoim zdaniem
UCZEŃ
Musi uznać, że naśladując ciebie, osiągnie swoje cele
Jeśli nie wie, jak stosownie zachować się w danej sytuacji
Gdy czuje się samotny lub pobudzony emocjonalnie

Wśród nich na pierwszym miejscu wymienione jest uświadomienie sobie przez ucznia danego modelu zachowania. Jednakże wiele badań wskazuje na to, że naśladownictwo wcale nie musi być efektem świadomego wyboru człowieka, ponieważ dość często jest automatycznym przejmowaniem cudzych sposobów zachowania się (Wojciszke, 2003). Wiadomo, że czyjeś skrzyżowanie rąk na piersi (tzw. postawa zamknięta) w trakcie rozmowy pociąga za sobą takie samo skrzyżowanie rąk u partnera, a mówienie o czymś w smutny lub wesoły sposób sprawia, że słuchacze zaczynają również naśladować nastrój mówiącego. Co więcej, wykazano, że darzymy większą sympatią te osoby, które wykonują ruchy podobne do naszych, niż te które nie są skore nas naśladować. Jaki musi być więc pedagog/psycholog szkolny, aby uczeń automatycznie reagował naśladowaniem jego zachowań? Odpowiadając na to pytanie, wracamy do punktu wyjścia, czyli do stwierdzenia, że musi być autentyczny, akceptujący i empatyczny, ponieważ dzięki tym cechom w odbiorze uczniów będzie wiarygodny, i to nie tylko ze względu na swoje kompetencje zawodowe (to jest tzw. fachowość), ale też dlatego, że jest kompetentny społecznie (to jest tzw. rzetelność), co w sumie może sprawić, że stanie się autorytetem dla uczniów.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

WYBRANE TECHNIKI WPŁYWU SPOŁECZNEGO PRZYDATNE W PRACY PEDAGOGA I PSYCHOLOGA SZKOLNEGO

Czasami zależy nam na spowodowaniu określonego jednorazowego zachowania danej osoby z jakiegoś ważnego dla nas powodu, np. uzyskania jej zgody czy funduszy na coś. Wówczas możemy w bezpośredni sposób próbować wpłynąć na nią. Tego rodzaju oddziaływanie na ludzi nazywamy wpływem społecznym (zob. ramka 20).

Ramka 20. Definicja wpływu społecznego (Kenrick, Neuberg, Cialdini, 2002, s. 285)

Wpływ społeczny jest to zmiana w zachowaniu spowodowana prawdziwym lub wyobrażonym naciskiem ze strony innych osób.

W doprowadzaniu do zmian w zachowaniu (i nie tylko, bo też np. w stanach emocjonalno-motywacyjnych, a nawet w postawach) drugiej osoby pomocna jest znajomość technik wpływu społecznego. Jak pisze Dariusz Doliński (2000), nie są one specjalnie wymyślonymi przez psychologów trickami, lecz wykrytymi w badaniach i opracowanymi naukowo mechanizmami, które z powodzeniem świadomie możemy stosować. W ramce 21 przedstawiono niektóre z nich, mając na uwadze możliwość zastosowania ich przez pedagoga/psychologa w sytuacjach pojawienia się różnych trudności z realizacją zaplanowanych zadań, będących wynikiem oporu ze strony innych ludzi. Osiąganie przez niego postawionych sobie celów warunkuje satysfakcję z pracy i wzmacnia chęć dalszego działania.

Ramka 21. Wybrane techniki wpływu społecznego przydatne w pracy pedagoga/psychologa szkolnego (opracowano w oparciu o: Doliński, 2000)

Technika „Stopa w drzwiach" Skłoń daną osobę, aby zrealizowała jakąś małą prośbę (którą na ogół większość z nas spełniłaby), a wówczas rosną szanse uzyskania jej zgody na to, na czym ci tak naprawdę zależy.
Technika „Drzwi zatrzaśnięte przed nosem" Poproś daną osobę o coś, co jest trudne do zrealizowania, a kiedy odmówi, zwróć się do niej z prośbą o coś łatwiejszego do realizacji, na czym ci naprawdę zależy.
Technika „Niska piłka" (efektywnie stosowana przez sprzedawców samochodów, ale skuteczna też w innych sytuacjach) Skłoń daną osobę, aby w warunkach swobody wyboru zobowiązała się do czegoś, wówczas nawet jeśli zmienisz zasady umowy, istnieje szansa, że i tak podejmie ona działanie, do którego się zobowiązała.
Technika „To nie wszystko" (stosowana przez sprzedawców, ale skuteczna też w innych sytuacjach) Jeśli zauważasz, że ktoś na twoją ofertę chce zareagować odmową, szybko zaproponuj mu nową ofertę, w której zrób drobne ustępstwa.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Technika „Poznawcza reorientacja po wybiciu z rutyny” Jeśli osoba stawia opór, aby podjąć jakieś pożądane przez ciebie działanie, wybij ją z rutyny, robiąc coś zaskakującego, dziwnego w relacji z nią, np. nagle puść jej dłoń podaną na przywitanie, a następnie przedstaw jej nowy argument zachęcający ją do zrealizowania twojej prośby.
Technika „Moc dotyku” Jeśli chcesz, aby wzrosła szansa na spełnienie twojej prośby przez danego człowieka, to wyrażając ją, lekko dotknij jego ręki lub ramienia.
Technika „Zapamiętaj jego imię” Jeśli chcesz, aby ktoś spełnił twoją prośbę, zapamiętaj jego imię i nazwisko, a przy następnym spotkaniu ich użyj, pokazując, że je pamiętasz. W ten sposób zwiększasz swoją szansę na realizację przez niego tej prośby.
Technika „Huśtawka emocjonalna” Spraw, aby osoba miała poczucie jakiejś straty, np. że będzie musiała zapłacić karę, a następnie wycofaj ten lękowy bodziec. Wówczas doświadczy ulgi i będzie bardziej uległa wobec twojej prośby.

ZAKOŃCZENIE

Zadanie, jakim jest wspieranie rozwoju kompetencji społecznych uczniów, może przynieść szkolnemu pedagogowi/psychologowi (czy nauczycielowi) wiele satysfakcji, albowiem ma on możność obserwowania efektów własnej pracy w postaci np. lepszego funkcjonowania grupy uczniowskiej i jej poszczególnych członków. Ponadto poprzez ćwiczenie umiejętności społecznych z uczniami doskonali on swoje kompetencje społeczne, dzięki czemu wzrasta jego wiarygodność, bez której trudno stać się autorytetem dla młodych ludzi.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Bibliografia

ABC psychologicznej pomocy, red. J. Santorski, Warszawa, Agencja Wydawnicza Jacek Santorski & CO, 1993.

Acland A. F., ***Doskonałe umiejętności interpersonalne,*** Poznań, Rebis, 2000.

Agryle M., ***Psychologia stosunków międzyludzkich,*** Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1999.

Aronson E., Wilson T. D., Akert R. M., ***Psychologia społeczna. Serce i umysł,*** Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka, 1997.

Bolton R., ***Bariery na drodze komunikacji,*** w: ***Mosty zamiast murów,*** red. J. Stewart, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2000, s. 174–186.

Brownell J., ***Reagowanie na komunikaty,*** w: ***Mosty zamiast murów,*** red. J. Stewart, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2002, s. 225–234.

Budziszewska M., ***Wspieranie rozwoju uczniów. Perspektywa całościowa,*** w: ***Rola i zadania psychologa we współczesnej szkole,*** red. G. Katra, E. Sokołowska, Warszawa, Wydawnictwo Wolters Kluwer Polska i Fraszka Edukacyjna, 2010, s. 205–217.

Doliński D., ***Psychologia wpływu społecznego,*** Wrocław, Towarzystwo Przyjaciół Ossolineum, 2000.

Dziewiecki M., ***Psychologia porozumiewania się,*** Kielce, Jedność, 2004.

Ferguson J., ***Asertywność doskonała,*** Poznań, Rebis, 2009.

Fiske S. T., Pavelchak A., ***Reakcje afektywne oparte na przetwarzaniu kategorialnym a reakcje afektywne oparte na przetwarzaniu analitycznym. Rozwinięcie w terminach koncepcji schematów wyzwalających afekt,*** w: ***Poznanie, afekt, zachowanie,*** red. T. Maruszewski, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1993, s. 53–101.

Goleman D., ***Inteligencja emocjonalna,*** Poznań, Media Rodzina of Poznań, 1997.

Grzesiuk L., Trzebńska E., ***Jak ludzie porozumiewają się?,*** Warszawa, Nasza Księgarnia, 1978.

Gut J., Haman W., ***Docenić konflikt. Od walki i manipulacji do współpracy,*** Warszawa, Wydawnictwo Kontrakt, 1993.

Jachimska M., ***Grupa bawi się i pracuje,*** Wrocław, UNUS, 1994.

Jamrożek B., Sobczak J., ***Komunikacja interpersonalna,*** Poznań, Wydawnictwo eMPi2, 2000.

Johnson D. W., ***Podaj dłoń,*** Warszawa, Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości PTP, 1992.

Katra G., ***Model roli psychologa szkolnego – propozycja własna*** w: ***Rola i zadania psychologa we współczesnej szkole,*** red. G. Katra, E. Sokołowska, War-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

szawa, Wydawnictwo Wolters Kluwer Polska i Fraszka Edukacyjna, 2010, s. 21–32.

Kenrick D. T., Neuberg S. L., Cialdini R. B., ***Psychologia społeczna,*** Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2002.

Król-Fijewska M., ***Trening asertywności,*** Warszawa, Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości, 1993.

Matczak A., ***Kwestionariusz kompetencji społecznych. Podręcznik,*** Warszawa, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, 2001.

McKay M., Davis M., Fanning P., ***Sztuka skutecznego porozumiewania się,*** Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2001.

Mellibruda J., ***Możliwości rozwoju osobistego,*** Warszawa, Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości, 1992.

Morreale S. P., Spitzberg B. H., Barge J. K., ***Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza i umiejętności,*** Warszawa, PWN, 2008.

Nęcki Z., ***Atrakcyjność wzajemna,*** Kraków, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, 1996.

Ogińska-Bulik N., Juczyński Z., ***Osobowość, stres a zdrowie,*** Warszawa, Difin, 2010.

Pawlik J., ***Psychoterapia analityczna,*** Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1993.

Putkiewicz E., ***Proces komunikowania się na lekcji,*** Warszawa, WSiP, 1990.

Rembowski J., ***Empatia,*** Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1989.

Rogers C. R., ***Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe,*** Wrocław, „Thesaurus – Press", Juniorzy Gospodarki, 1991.

Searle J., ***Speech acts***, Cambridge, Cambrigde University Press, 1969.

Sehr M. M., ***Inteligencja emocjonalna. Testy,*** Warszawa, Diogenes, 1999.

Simon S. B., Hawley R. C., Britton D. D., ***Krystalizacja wartości. Ćwiczenia pisemne dla rozwoju osobowości,*** Toruń – Poznań, Wydawnictwo „Edytor", 1992.

Święcicka J., ***Ja i grupa. Trening dla uczniów,*** Warszawa, Difin, 2010.

Trenholm S., Jensen A., ***Poznanie społeczne: jak spostrzegamy jednostki, relacje, wydarzenia społeczne,*** w: ***Mosty zamiast murów,*** red. J. Stewart, Warszawa, PWN, 2002, s. 202–216.

Tyszka T., ***Psychologiczne pułapki oceniania i podejmowania decyzji***, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 1999.

Wojciszke B., ***Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej,*** Warszawa, Scholar, 2003.

Zaborowski Z., ***Psychospołeczne problemy wychowania,*** Warszawa, Nasza Księgarnia, 1977.

Zaleski Z., ***Od zawiści do zemsty,*** Warszawa, Wydawnictwo „Żak", 1998.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Zieliński J., ***Czy ja mogę zostać tym, który pomaga?,*** w: ***Podręcznik pomagania. Podstaw pomocy psychologicznej. Szkoły i kierunki psychoterapii,*** red. K. Drat-Ruszczak, E. Drążkowska-Zielińska, Warszawa, Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica", 2005.

Zimbardo P. G., Ruch F. L., ***Psychologia i życie,*** Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1994.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

ZAŁĄCZNIK

Psychozabawa: „Czy jesteś osobą lubianą?" (autor: Hamer, 1994, s. 280–285)

Instrukcja: *Ustosunkuj się do poniższych stwierdzeń, zakreślając zawsze tylko jedną odpowiedź. Na końcu psychozabawy znajdziesz punktację i po zsumowaniu uzyskanych punktów przeczytaj interpretację wyników.*

1. Jestem osobą zazdrosną.
A *często* ***B*** *rzadko* ***C*** *nigdy*

2. W sytuacjach towarzyskich lub zawodowych bywam osobą zakłopotaną i skrępowaną.
A *często* ***B*** *rzadko* ***C*** *nigdy*

3. Staram się chwalić ludzi, mówiąc im dokładnie, co mi się podobało w ich zachowaniu.
A *zawsze* ***B*** *czasami* ***C*** *bardzo rzadko*

4. Trochę agresji pomaga w kontaktach z ludźmi.
A *raczej tak* ***B*** *czasami* ***C*** *raczej nie*

5. Staram się być sobą.
A *zawsze* ***B*** *czasami* ***C*** *raczej rzadko*

6. Gdy okazuję komuś uznanie, zdarza się, że przesadzam w podkreślaniu pozytywów i zasług.
A *często* ***B*** *czasami* ***C*** *prawie nigdy*

7. Ludzie dobrze się czują w moim towarzystwie.
A *zawsze* ***B*** *często* ***C*** *rzadko*

8. Kiedy ktoś coś robi źle, staram się mu to pokazać, aby mógł przeanalizować przyczyny i unikać podobnych błędów w przeszłości.
A *robię to nawet wtedy, kiedy widać, że jest zły/a*
B *nie wiem, czy warto się wtrącać i daję spokój*
C *robię to tylko wtedy, gdy ktoś sobie tego wyraźnie życzy*

9. Pochwały kierowane przeze mnie do ludzi są uzasadnione.
A *zawsze* ***B*** *czasami* ***C*** *bardzo rzadko*

10. Daję się przekonać w dyskusji, jeśli argumenty są sensowne.
A *często* ***B*** *rzadko* ***C*** *nigdy*

11. Jestem osobą atrakcyjną fizycznie.
A *zdecydowanie tak* ***B*** *raczej tak* ***C*** *raczej nie*

12. Miewam rację.
A *często* ***B*** *rzadko* ***C*** *nigdy*

13. Kiedy widzę kogoś znajomego, odruchowo uśmiecham się.
A *często* ***B*** *rzadko* ***C*** *nigdy*

14. Udaje mi się być dobrym słuchaczem.
A *często* ***B*** *rzadko* ***C*** *nigdy*

15. Wyświadczając komuś przysługę, oczekuję rewanżu.
A *często* ***B*** *rzadko* ***C*** *nigdy*

16. Lubię ludzi.
A *raczej* ***B*** *nie wiem* ***C*** *raczej nie*

17. Udaję kogoś, kim nie jestem.
A *zawsze* ***B*** *czasami* ***C*** *nigdy*

18. Ludzie sami dobrze wiedzą, ile są warci, dlatego nie ma sensu ich chwalić.
A *to prawda* ***B*** *nie mam zdania* ***C*** *nieprawda*

19. Jestem osobą pewną siebie.
A *w większości sytuacji życiowych* ***B*** *to nieprawda* ***C*** *czasami*

20. Lubię wyświadczać ludziom przysługi.
A *często* ***B*** *rzadko* ***C*** *nigdy*

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

21. Traktuję moich rozmówców tak, by czuli się mądrzy i ważni.
A często *B rzadko* *C nigdy*
22. Dzielę się z ludźmi obserwacjami na temat różnych miłych rzeczy dostrzeganych przeze mnie w ich zachowaniu.
A często *B rzadko* *C nigdy*
23. Wyświadczam ludziom przysługi, nawet wtedy, gdy tego nie potrzebują.
A często *B czasami* *C nie robię tego*
24. Zrzędzę i gderam.
A często *B rzadko* *C nigdy*
25. Nie ma nic złego w tym, że się z kogoś czasami pożartuje.
A tak myślę *B nie wiem, czy to prawda* *C to nieprawda*
26. Jestem osobą kompetentną w tym, co robię i czego się podejmuję.
A raczej nie, popełniam za dużo błędów
B zdecydowanie tak, nie popełniam błędów
C raczej tak, choć zdarzają mi się wpadki
27. Czuję się zmęczony/a.
A bardzo często *B czasami* *C zupełnie wyjątkowo*
28. Jestem osobą bezinteresowną.
A zawsze *B często* *C rzadko*
29. Postępuję niesprawiedliwie.
A często *B rzadko* *C nigdy*
30. Otwarcie krytykuję ludzi, jeśli uważam, że nie mają racji.
A często *B rzadko* *C nigdy*

PUNKTACJA

Poz.	A	B	C	Poz.	A	B	C
1.	0	3	5	16.	5	3	0
2.	0	3	5	17.	0	3	5
3.	0	3	5	18.	0	3	5
4.	0	3	5	19.	0	3	5
5.	5	3	0	20.	5	3	0
6.	0	3	5	21.	5	3	0
7.	5	3	0	22.	5	3	0
8.	0	3	5	23.	0	3	5
9.	5	3	0	24.	0	3	5
10.	5	3	0	25.	0	3	5
11.	5	3	0	26.	0	3	5
12.	0	3	5	27.	0	3	5
13.	5	3	0	28.	5	3	0
14.	5	3	0	29.	0	3	5
15.	0	3	5	30.	0	3	5

UWAGA: Jeśli przy stwierdzeniach 3. i 9. uzyskałeś/aś łącznie 5 punktów, wynik całej psychozabawy możesz uznać za przypadkowy.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

INTERPRETACJA WYNIKÓW

0–30 punktów

Spójrzmy prawdzie w oczy – nie jesteś osobą zbyt lubianą i nie czujesz się z tym dobrze. Dobre intencje czy inteligencja nie wystarczą, żeby zdobyć sympatię otoczenia. Jeśli chcesz lepiej czuć się wśród ludzi, zacznij od wizyty u psychologa, a najlepiej od treningu interpersonalnego, aby zrozumieć, dlaczego mało kto Cię akceptuje, i co można zrobić, żeby to zmienić. Nie oszukuj się, nic się samo nie ułoży. A kiedy już popracujesz nad sobą, pojawi się także tolerancja wobec innych.

31–60 punktów

Miewasz poważne kłopoty z uzyskaniem aprobaty otoczenia, chociaż zależy Ci na tym, aby było inaczej. Może masz zbyt krytyczne nastawienie do świata? Może zbyt często uważasz, że Twój punkt widzenia jest tym jedynym słusznym albo jedynym możliwym? Nie koncentruj się tak silnie na sobie. Pytaj przyjaciół i znajomych, co ich w Tobie denerwuje. Spójrz życzliwiej na świat, uśmiechnij się czasami, a wraz z sympatią otoczenia zobaczysz, że dotychczas tak Cię denerwujący ludzie są właściwie sympatyczni.

61–110 punktów

Są ludzie, którzy bardzo Cię lubią, i tacy, którzy Cię nie znoszą. Bywasz osobą kapryśną i nierówną. Nie zawsze wiadomo, czego po Tobie można oczekiwać. Lubisz się upierać i stawiać na swoim za wszelką cenę. Czy to nie z powodu jakiegoś kompleksu? Nie musisz stale udowadniać, że masz rację. Nic się nie stanie, jeśli czasem powiesz po prostu „nie wiem". Nie uprzedzaj się do ludzi tak łatwo, a wtedy grono osób, które Cię szanuje i lubi, znacznie się powiększy. Potrafisz być uroczą, przemiłą osobą, jeśli Ci na tym zależy.

111–135 punktów

Jesteś osobą zdecydowanie sympatyczną i masz wszelkie dane ku temu, aby być lubianą przez większość otoczenia. Twoje tolerancyjne usposobienie przynosi Ci zaszczyt. Nie zmieniaj się. Pamiętaj, że głupców i ludzi zawistnych nie brak – nie warto walczyć o ich akceptację. Są ludzie, których czasem dla własnej higieny psychicznej trzeba ignorować, omijać i unikać.

136–150 punktów

Czy przypadkiem nie masz o sobie zbyt dobrego zdania? Przyjrzyj się uważnie, jak ludzie reagują na Twoje zachowanie. Pamiętaj, że nie przepadają za kimś pozornie bez wad, ideałem bez słabości. Ich słowne deklaracje sympatii kierowane do Ciebie nie zawsze są szczere. Spróbuj być sobą. Luz, spontaniczność i autentyczne wyrażanie uczuć to twoje przepustki do zyskania prawdziwej sympatii otoczenia. A kiedy już Ci się to uda, zobaczysz, jak zwiększy się jednocześnie Twoja tolerancja.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

ROZDZIAŁ VII

PORADNICTWO ZAWODOWE – DZIAŁANIE PROMOWANE I KONIECZNE CZY MARGINALIZOWANE I ZBĘDNE?

Małgorzata Krawczyk-Blicharska

Wprowadzenie

Strategia Unii Europejskiej w zakresie poradnictwa zawodowego
- Rezolucja dotycząca całożyciowego poradnictwa zawodowego w Europie z 2004 roku
- Rezolucja dotycząca pragmatycznego wdrażania całożyciowego poradnictwa zawodowego w systemy kształcenia ustawicznego w Europie z 2008 roku
- Priorytety poradnictwa zawodowego

Nowy wymiar poradnictwa zawodowego
- Poradnictwo zawodowe jako proces
- Edukacyjna rola poradnictwa zawodowego
- Edukacyjny pakiet doradczy

Praktyczny zakres poradnictwa zawodowego

Zakończenie

Załącznik

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

WPROWADZENIE

Inspiracją do zastanowienia się nad problemem zasygnalizowanym w tytule tej części książki rozdziału było pytanie postawione przez doskonalącego się zawodowo nauczyciela studenta studiów podyplomowych „Praca z uczniem zdolnym", podczas realizacji zajęć dydaktycznych z zakresu poradnictwa zawodowego dla uczniów zdolnych: „Co tak właściwie ma robić doradca zawodowy pracujący w szkole na pełnym etacie?" Na tym tle ważne staje się rozważenie na nowo rozumienia i znaczenia profesjonalnego poradnictwa oraz określenie zakresu zadań dla doradców zawodowych realizowanych w systemie edukacji.

Ogólnie wiadomo, że potencjał cywilizacyjny nowoczesnego społeczeństwa uzależniony jest od możliwości samorealizacyjnych danych jednostek. Samorealizacja stała się podstawową formą aktywności człowieka i jego wyrażania siebie. Jest ona również siłą napędową w rozwoju zawodowym, w tworzeniu dobra jednostkowego i zbiorowego oraz zmienianiu otaczającej rzeczywistości. *Umiejętność dawania sobie rady w skomplikowanej, dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości wymaga od człowieka znajomości własnego potencjału oraz aktywności, która powinna być ustawicznie doskonalona* (Wilsz, 2009, s. 333). Jeśli działalność zawodowa ma uruchomić procesy kreacyjne i samorozwojowe, musi to być aktywność własna ujawniająca się w wyniku samodzielnych decyzji, których wyznacznikiem stały się optymalizacja i realizacja.

Współczesny świat kształtuje nową etykę pracy, która zakłada działanie w zespołach, aktywne uczestnictwo w życiu wspólnoty, definiowanie sukcesu w kategoriach współpracy, znajdowanie sensu w wielości perspektyw. *Najważniejsze miejsce w rozwoju kariery zaczyna zajmować potrzeba samorealizacji, jednak realizować siebie oznacza nie tyle być człowiekiem bardziej autonomicznym, co ukierunkowanym na innych* […] *praktycznego wymiaru nabierają te cechy współczesnego świata, które dają człowiekowi możliwość samodzielnego konstruowania własnego życia w relacji z innymi* (Paszkowska-Rogacz, Tarkowska, 2004, s. 10).

Strategia Unii Europejskiej w zakresie poradnictwa zawodowego

Nowoczesne poradnictwo zawodowe rozumiane jest jako ważny instrument wspierający rozwój zawodowy i społeczny jednostki poprzez promowanie wszelkich form proaktywnościowych i samorealizacyjnych oraz uczenie się, kształcenie i doskonalenie w ciągu całego życia. Znaczenie nowoczesnego poradnictwa i jego roli w rozwoju europejskich społeczeństw ukazują m.in.:

1. ***Rezolucja dotycząca całożyciowego poradnictwa zawodowego w Europie***, (***Guidance Throughout Life In Europe***) z roku 2004 (zob. *http://www.sdsiz.pl*);

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

2. ***Rezolucja dotycząca pragmatycznego wdrożenia całożyciowego poradnictwa zawodowego w systemy kształcenia ustawicznego w Europie*** (***Council Resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies***) z roku 2008 (zob. *http://www.sdsiz.pl*).

Rezolucja dotycząca całożyciowego poradnictwa zawodowego w Europie z 2004 roku

Rezolucja wytycza siedem priorytetów dla nowoczesnego poradnictwa zawodowego (zob. ramka 1).

Ramka 1. Priorytety dla nowoczesnego poradnictwa zawodowego zawarte w Rezolucji dotyczącej całożyciowego poradnictwa zawodowego w Europie, z roku 2004

1. *W zakresie kształcenia się przez całe życie poradnictwo odnosi się do grupy działań umożliwiających zidentyfikowanie umiejętności, kompetencji i zainteresowań obywateli w każdej grupie wiekowej i znajdujących się na dowolnym etapie rozwoju. Poradnictwo zawodowe umożliwia podejmowanie decyzji zawodowych i edukacyjnych oraz zarządzanie własną ścieżką rozwoju.*
2. *Wdrażanie cyklicznych usług poradnictwa zawodowego w systemie edukacji i kształcenia zawodowego, by decyzje młodzieży, dotyczące edukacji i planowania kariery zawodowej, nie były przypadkowe. Usługi poradnictwa zawodowego zapewniają wsparcie w budowaniu i zarządzaniu ścieżkami własnej edukacji i kariery. Dla instytucji edukacyjnych poradnictwo zawodowe stanowić może kluczowy instrument poprawiający jakość i proces kształcenia.*
3. *Całożyciowe poradnictwo zawodowe przyczynia się do osiągnięcia celów obranych przez Unię Europejską, jakimi są m.in.: rozwój ekonomiczny, wydajność rynku pracy oraz mobilność zawodowa. Poprzez zwiększanie efektywności inwestycji w edukację i kształcenie zawodowe, a także poprzez wzmocnienie procesu kształcenia się przez całe życie, oddziaływanie na potencjał człowieka i rozwój europejskich zasobów ludzkich.*
4. *Efektywne świadczenie usług poradnictwa zawodowego odgrywa kluczową rolę w przeciwdziałaniu wykluczeniu społecznemu, w promowaniu sprawiedliwości społecznej, równości płci i aktywności obywatelskiej, poprzez zachęcanie i wspieranie uczestnictwa jednostek w edukacji i szkoleniach oraz poprzez pomoc w wyborze realistycznych i optymalnych ścieżek zawodowych.*
5. *Poradnictwo zawodowe w państwach członkowskich UE dostarczane jest poprzez szeroką różnorodność struktur i działań edukacyjno-szkoleniowych. Taka różnorodność zapewnia bogatą bazę dla współpracy i wymiany doświadczeń.*
6. *Poradnictwo zawodowe może zapewnić jednostkom znaczące wsparcie w przejściu pomiędzy poziomami i obszarami różnych systemów edukacji i szkoleń, a także w przejściu ze szkoły do dorosłego życia zawodowego.*
7. *Dostarczanie wysokiej jakości usług poradnictwa zawodowego w okresie całego życia człowieka jest istotnym elementem strategii edukacyjnych, szkoleniowych i zatrudnieniowych w planowanym osiągnięciu strategicznego celu – Europy, która zamierza stać się najbardziej dynamicznym, opartym na wiedzy społeczeństwem na świecie.*

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Rezolucja dotycząca całożyciowego poradnictwa zwraca szczególną uwagę na to, że przejście do społeczeństwa opartego na wiedzy stwarza nowe wyzwania dla rozwoju zasobów ludzkich oraz systemów i usług poradnictwa zawodowego. W kontekście potrzeb cywilizacyjnych i kształcenia trwającego całe życie usługi poradnictwa powinny być dostępne w takim czasie i takich formach, aby zachęcać wszystkich Europejczyków do kontynuowania rozwoju indywidualnych umiejętności i kompetencji w trakcie całego życia, a przy tym powinny także być związane z kryteriami dynamicznie ewoluującego rynku pracy.

Niniejszy dokument podkreśla również, że w wielu krajach rozwiązania prawne, systemowe i praktyka świadczenia usług poradnictwa zawodowego nie odpowiada zapotrzebowaniu współczesnego społeczeństwa opartego na wiedzy. W związku z tym wymagane są reformy, zmiany przepisów prawa i ponowne przemyślenie sposobów świadczenia usług w tym zakresie. Na szczególne podkreślenie zasługują tezy mówiące, że wszyscy Europejczycy powinni mieć dostęp do usług związanych z poradnictwem, informacją zawodową i planowaniem kariery, na każdym etapie swojego życia, ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb jednostek i grup tzw. szczególnego ryzyka. Rezolucja podkreśla prewencyjną rolę poradnictwa zawodowego w prawidłowym przebiegu edukacji szkolnej oraz jego znaczenie w nabywaniu umiejętności zarządzania własną edukacją i karierą, a także w procesie powrotu do edukacji tych, którzy przedwcześnie opuścili szkołę.

Dokument ten wyznacza nową rolę poradnictwa zawodowego w promowaniu społecznej i ekonomicznej integracji obywateli poprzez wspieranie dostępu dla wszystkich do szerokiego wachlarza możliwości edukacyjnych, szkoleniowych i zawodowych, zwiększanie wskaźnika średniej liczby uczniów pomyślnie kończących edukację na wszystkich poziomach edukacji i kształcenia (w tym również studia wyższe i edukację dorosłych), a także poprzez wzmacnianie geograficznej i zawodowej mobilności uczniów i pracowników w Europie.

Skuteczność powyższych działań determinuje potrzeba elastyczności i różnorodności sposobów dostarczania usług poradnictwa zawodowego, włączając w to wykorzystanie innowacyjnych metodologii i technologii. Wychodzenie poza dotychczasowe schematy świadczenia usług z zakresu poradnictwa ułatwi szeroki dostęp do nich. Rezolucja dostarcza państwom wspólnoty europejskiej wskazań w zakresie efektywnego wdrażania wyznaczonych celów. Te dyrektywy promują różne rodzaje kooperacji, a przede wszystkim:

- zacieśnienie współpracy w ramach polityki społecznej działań dotyczących całożyciowego poradnictwa zawodowego;
- zweryfikowanie istniejących sposobów dostarczania usług poradnictwa zawodowego zarówno w europejskim sektorze edukacji, jak i zatrudnienia;

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

- wypracowanie sposobów efektywnej współpracy pomiędzy dostawcami usług poradnictwa zawodowego na poziomie państwowym, regionalnym i lokalnym, w celu rozszerzenia dostępu oraz zapewnienia kompatybilnego i komplementarnego związku pomiędzy dostarczanymi usługami;
- zachęcanie pracowników szkół, uczelni wyższych, instytucji edukacyjno-szkoleniowych do promowania indywidualnych i samodzielnych technik uczenia się, tak aby umożliwić młodzieży i dorosłym samodzielne i efektywne zarządzanie własnymi ścieżkami edukacji i kariery;
- identyfikację wraz ze wszystkimi właściwymi partnerami obszarów, gdzie współpraca i wsparcie na poziomie europejskim może wzmocnić bądź poprawić wewnętrzny rozwój usług w zakresie poradnictwa zawodowego;
- zapewnienie maksymalnych rezultatów (w postaci wpływu na rozwiązania polityczne, systemowe i prawne zarówno w wymiarze europejskim, jak i narodowym) uzyskiwanych ze współpracy państw członkowskich w dziedzinie całożyciowego poradnictwa zawodowego, opartych na istniejących i przyszłych instrumentach edukacyjno-szkoleniowych oraz na Europejskim Funduszu Społecznym;
- zapewnienie pełnej integracji i równości płci we wszystkich rozwiązaniach prawnych i działaniach praktycznych odnoszących się do usług poradnictwa zawodowego;
- wzmacnianie i wspieranie instytucji szkolących doradców zawodowych, aby w swoich programach kształcenia odzwierciedlały najlepsze dostępne rozwiązania w dziedzinie poradnictwa zawodowego stosowane w Unii Europejskiej;
- współpracy w udoskonalaniu jakości zasobów informacji zawodowej, odnosząc się do najlepszych rozwiązań dostępnych w poszczególnych krajach.

Możliwość praktycznego wdrożenia powyższych wytycznych w państwach wspólnotowych przyczyni się to standaryzacji usług poradniczo-doradczych, a tym samym do objęcia większości społeczeństwa działaniami stymulującymi ich indywidualny rozwój całożyciowy.

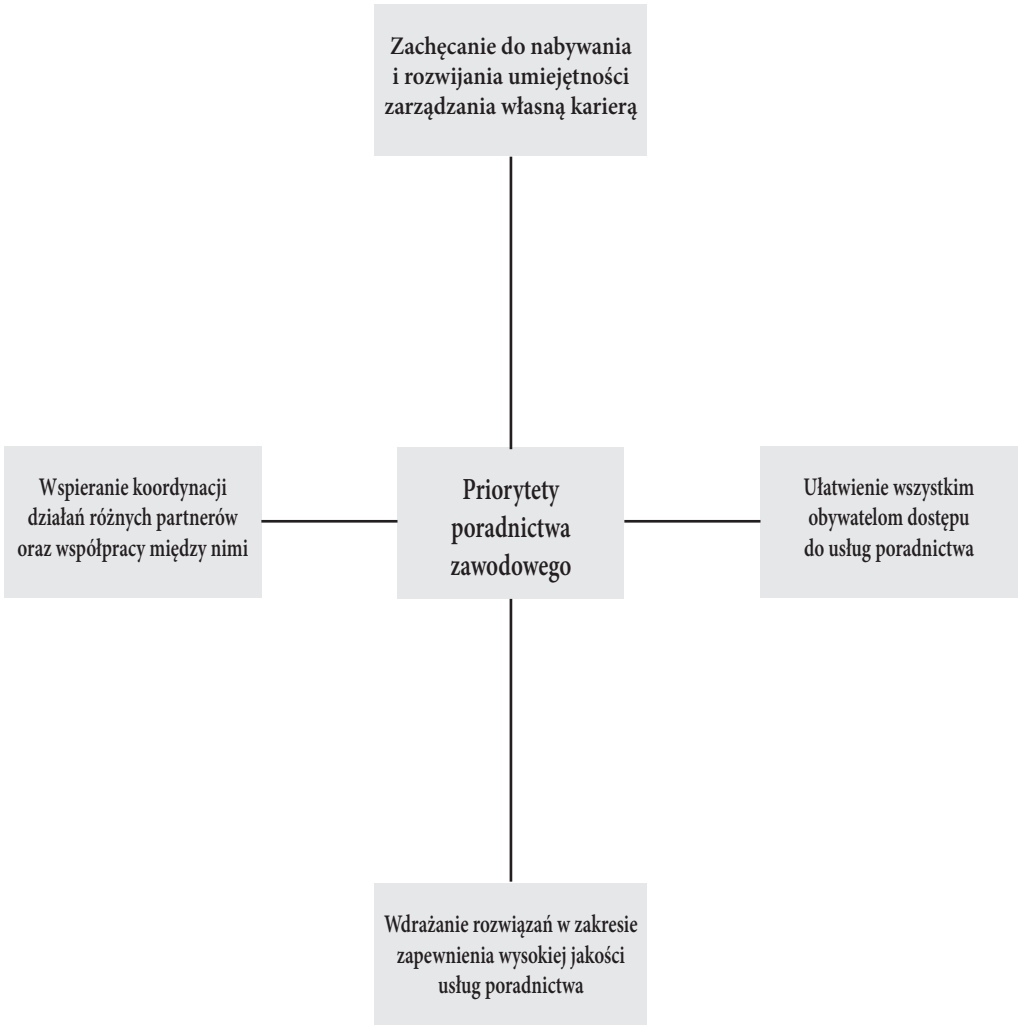
Rezolucja dotycząca pragmatycznego wdrażania całożyciowego poradnictwa zawodowego w systemy kształcenia ustawicznego w Europie z 2008 roku

Priorytety poradnictwa zawodowego

Rezolucja z roku 2008, odnosząca się do zagadnień praktycznego wdrażania poradnictwa zawodowego, wytycza jego cztery obszary priorytetów w systemach kształcenia ustawicznego (zob. rysunek 1). Poniżej zostaną one po kolei omówione.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Rysunek 1. Priorytety poradnictwa zawodowego w systemie kształcenia ustawicznego


Zachęcanie do nabywania i rozwijania umiejętności zarządzania własną karierą
Wspieranie koordynacji działań różnych partnerów oraz współpracy między nimi
Priorytety poradnictwa zawodowego
Ułatwienie wszystkim obywatelom dostępu do usług poradnictwa
Wdrażanie rozwiązań w zakresie zapewnienia wysokiej jakości usług poradnictwa

Zarządzanie własną karierą w perspektywie całego życia

Umiejętności zarządzania własną karierą odgrywają decydującą rolę w umacnianiu jednostek w procesie angażowania się w kształtowanie własnych ścieżek edukacyjnych i ich integrowania z karierą zawodową. Umiejętności te, które powinny być podtrzymywane ustawicznie, oparte są na kluczowych kompetencjach, w szczególności na kompetencji w zakresie uczenia się („jak się uczyć"), a także na inicjatywie i przedsiębiorczości. Na umiejętności zarządzania własną karierą, szczególnie podczas okresów przejścia z jednego etapu zawodowego w kolejny, składają się m.in.:

- zdobywanie wiedzy o zawodach, rynku zatrudnienia i biznesie,
- umiejętność oceniania samego siebie, poznania samego siebie i określenia kompetencji, które nabyło się podczas formalnego, nieformalnego i pozaformalnego trybu kształcenia,

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

- włączenie w proces nauczania i uczenia się takich działań, które sprzyjają rozwojowi umiejętności zarządzania własną karierą w programach edukacji podstawowej, zawodowej i wyższej,
- merytoryczne i praktyczne przygotowanie nauczycieli, doradców i trenerów do podejmowania powyższych działań,
- zachęcanie rodziców do angażowania się w sprawy poradnictwa,
- większa aktywizacja organizacji i partnerów społecznych w obszarze poradnictwa,
- ułatwianie dostępu do informacji o możliwościach kształcenia i ich połączeniach z zawodami oraz o prognozowanych potrzebach lokalnego rynku pracy (zawody deficytowe i nadwyżkowe),
- rozwijanie umiejętności zarządzania własną karierą w programach kształcenia dorosłych,
- uznanie poradnictwa jako jednego z priorytetowych celów szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, placówek szkolnictwa zawodowego oraz edukacji wyższej.

Ułatwienie wszystkim obywatelom dostępu do usług poradnictwa

Usługi doradcze powinny być dostępne dla wszystkich, niezależnie od ich wiedzy bazowej lub ich początkowych umiejętności. Szczególny wysiłek powinien być włożony w to, aby poprawić dostęp do usług doradczych dla najbardziej potrzebujących grup. W tym celu powinny być wdrażane m.in. następujące działania:

- aktywne promowanie usług doradczych w społeczeństwie przy pomocy całego zakresu mediów informacyjnych i komunikacyjnych,
- oferowanie jasnego zakresu łatwo dostępnych usług opartych na ewaluacji aspiracji i potrzeb ludzi oraz uwzględniających ich warunki życia, pracy,
- umożliwianie jednostkom czerpania korzyści ze wsparcia w weryfikacji ich formalnych, nieformalnych i pozaformalnych rezultatów nauczania w kontekście potrzeb rynkowych, aby zapewnić i utrzymać ich zatrudnienie, w szczególności w dalszym okresie ich życia zawodowego,
- promowanie wolnego dostępu do zasobów informacji zawodowej.

Rozwój rozwiązań w zakresie zapewnienia jakości usług poradnictwa

Rozwój wysokiej jakości usług doradczych państwa członkowskie powinny wspierać i promować m.in. poprzez:

- polepszanie jakości i zapewnienie obiektywizmu informacji i porad zawodowych, uwzględniając oczekiwania odbiorców usług i realia rynku pracy,
- zapewnianie, że udzielane informacje, porady oraz wsparcie są dopasowane do różnych typów odbiorców usług,

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

- rozwijanie narzędzi do planowania ścieżek kariery i rozwoju umiejętności, budowanych zarówno na narodowych zasobach, jak i unijnych,
- dostosowanie informacji zawodowej do sytuacji i potrzeb lokalnego rynku pracy,
- poprawianie, również poprzez edukację początkową i dalsze kształcenie, profesjonalnego profilu i standardów praktyków w zakresie poradnictwa i promowanie ich kompetencji, w szczególności w zakresie udzielania informacji zawodowej, wsparcia i doradzania w celu lepszego odpowiadania na potrzeby i oczekiwania społeczne,
- mierzenie efektywności dostarczania usług poprzez gromadzenie rzetelnych danych, dotyczących zarówno postrzegania usług doradczych przez odbiorców usług, jak również korzyści odniesionych przez nich w dłuższej perspektywie,
- rozwijanie standardów jakości usług poradniczych.

Wspieranie działań różnych partnerów i współpracy między nimi

Poradnictwo zaspokaja potrzeby rożnych segmentów populacji: uczniów, absolwentów, studentów, poszukujących pracy i osób zatrudnionych, co daje możliwość różnicowania systemów. Istnieje potrzeba wprowadzenia większej komplementarności i koordynacji w różnych obszarach, pomiędzy narodowymi i lokalnymi rządami, firmami, odpowiednimi agencjami, partnerami społecznymi i lokalnymi społecznościami, a także pracodawcami współpracującymi nad ulepszaniem efektywności sieci usług dostępnych dla wszystkich chcących korzystać z poradnictwa.

Przy realizacji tego priorytetu ważne jest:

- rozwijanie skutecznych, długoterminowych – narodowych i regionalnych – mechanizmów koordynacji oraz współpracy pomiędzy kluczowymi partnerami świadczącymi usługi poradnictwa całożyciowego,
- ułatwianie koordynacji i współpracy poprzez rozwijanie wymiaru poradnictwa na polu narodowych strategii w zakresie kształcenia przez całe życie i rynku pracy, z uwzględnieniem koncepcji przyjętej przez państwa członkowskie,
- wspieranie polityki współpracy i lokalnej sieci usług poradnictwa całożyciowego poprzez system usług połączonych, które są efektywne i zwiększają dostęp do usług,
- rozwijanie wspólnej kultury poprzez zapewnienie jakości wśród różnych usług dostępnych na lokalnych, regionalnych i narodowych poziomach.

Rozszerzenie Unii Europejskiej zwiększyło potencjał w zakresie mobilności w edukacji i kształceniu, jak również na rynku pracy, a tym samym stworzyło potrzebę przygotowania obywateli Unii do rozwoju ścieżek nauki i pracy w szerszym wymiarze. W życiu zawodowym jednostek pojawia się coraz więcej momentów zmiany i przejścia

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

z jednego etapu w kolejny: w szczególności ze szkoły do etapu kształcenia zawodowego (na różnych poziomach) czy zatrudnienia albo z zatrudnienia do bezrobocia, dalszego kształcenia lub odejścia z rynku pracy.

Poradnictwo odgrywa kluczową rolę w głównych decyzjach, jakie jednostki muszą podjąć w ciągu całego życia. Pod tym względem może przyczyniać się do umacniania jednostek w zarządzaniu ich własnymi ścieżkami kariery w bardziej bezpieczny sposób w kontekście sytuacji na dzisiejszym rynku pracy i osiąganiu lepszej równowagi pomiędzy życiem osobistym a zawodowym. Rynek pracy charakteryzuje się również niedopasowaniem pomiędzy utrzymującym się bezrobociem a trudnościami w rekrutowaniu w pewnych sektorach, a poradnictwo dostarcza środków do bardziej efektywnego odpowiadania na potrzeby rynku pracy.

Proces nasilającej się globalizacji i wydłużenie okresu aktywnego zatrudnienia wymagają od jednostek dostosowania własnych umiejętności, wychodzenia naprzeciw zmianom i troski o własne ścieżki kariery. Profesjonalne usługi profilaktyczno-poradnicze stały się skutecznym narzędziem w zapobieganiu wykluczeniu zawodowemu i społecznemu.

Zaangażowanie UE na rzecz rozwoju wysokiej jakości usług poradnictwa zawodowego dla wszystkich mieszkańców Europy ułatwi dostępność na wszystkich etapach życia i umożliwi samodzielne zarządzanie ścieżkami edukacji i kariery oraz będzie wspomagać procesy przejścia pomiędzy poszczególnymi stopniami rozwoju zawodowego. Tym samym ograniczy się działania marginalizujące i patologizujące życie zawodowe i społeczne.

NOWY WYMIAR PORADNICTWA ZAWODOWEGO

Poradnictwo zawodowe jako proces

W świecie tymczasowości i ryzyka koniecznością staje się zmiana sposobu postrzegania poradnictwa zawodowego. Następuje wyraźne przesunięcie jego miejsca i roli w społeczno-edukacyjnej hierarchii, z podrzędnej na centralną.

Obecnie poradnictwo zawodowe nie jest utożsamiane tylko z działaniem jednorazowym, krótkotrwałym, terminowym, mającym na celu udzielanie pomocy przy wyborze zawodu. Traktowane jest jako proces wspierający człowieka, korelujący z edukacją kształtującą wizję całożyciowej kreacji zawodowej. To proces, który może mieć miejsce w każdym okresie życia człowieka i na każdym poziomie jego rozwoju zawodowego i społecznego. Powoduje to, że tradycyjne usługi w tym zakresie przybierają nowy profil. Zasięg i tempo zmian rodzi potrzebę korzystania z pomocy specjalistów, a tym samym

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

stawia nowe wyzwania dla usług doradczych. Uzasadnionym jest traktowanie poradnictwa jako usługi powszechnie dostępnej dla szerokiej rzeszy odbiorców oraz komplementarnie traktującej różne aspekty życia człowieka.

Priorytetowym, choć bardzo trudnym zadaniem w świecie zmiany i ryzyka stało się kształtowanie człowieka jako kreatora własnego rozwoju, tak by programował stałą i twórczą pracę nad samym sobą. Preferencje edukacyjne w tym zakresie obejmą przede wszystkim przygotowanie człowieka do aktywnego uczestnictwa w cywilizacji, budowania pozytywnego stosunku do siebie i świata, do działań na najwyższym poziomie własnych możliwości. Nabywanie nowych kompetencji oraz elastyczność w dostosowywaniu się do zmian to dziś warunki efektywnego funkcjonowania w cywilizacji. Taka postawa to wyznacznik rozwoju osobowości mobilnej, otwartej intelektualnie, zaangażowanej w zjawiska życia zawodowego i społecznego oraz podejmującej wyzwania na przestrzeni całego życia. Umiejętność dawania sobie rady w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości wymaga od człowieka stymulacji, która powinna być ustawicznie doskonalona. Dlatego konieczne jest, by człowiek od najmłodszych lat wzrastał w atmosferze, która sprzyja m.in. kształtowaniu postaw i zachowań proaktywnościowych, prorozwojowych i proprzedsiębiorczych.

Ten nowy samorozwój powinien bazować na refleksji jako zdolności człowieka do świadomego, opartego na wiedzy rozpatrywania własnych decyzji życiowych, a kontakt z doradcą zawodowym powinien przyczyniać się do skutecznego rozwiązywania pojawiających się problemów. Wskazane jest, by indywidualny potencjał autokreacyjny motywował człowieka do jego wykorzystania względem rozwoju jednostkowego i społecznego. Nowatorstwo procesu poradniczego warunkowane jest z długofalowym działaniem edukacyjno-wychowawczym, bazującym na systematycznej pracy, której celem jest tworzenie możliwości rozwiązywania problemów.

Poradnictwo zawodowe nie oznacza już tylko pomocy w zakresie rozwoju kariery zawodowej (zob. rysunek 2). Jego zakres obejmuje m.in. sferę działań dotyczącą tworzenia i przekazywania informacji zawodowej, opracowania i wdrażania specjalistycznych metod i narzędzi, doskonalenie umiejętności w zakresie aktywnego wejścia na rynek pracy, tworzenia dokumentacji aplikacyjnej, nabywanie umiejętności interpersonalnych oraz kompetencji związanych z zarządzaniem własną karierą. Wskazane elementy są bardzo ważne w procesie poradniczym, ale dopiero pełne ich uwzględnienie może być podstawą do właściwego planowania i oddziaływania na rozwój jednostki.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Rysunek 2. Definicje poradnictwa zawodowego

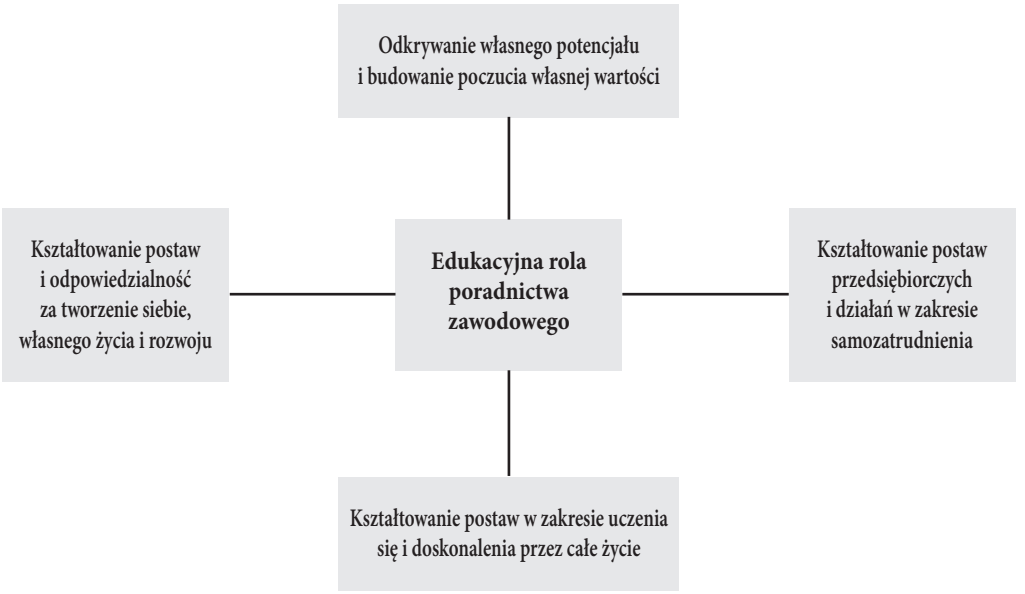
Dokumenty Unii Europejskiej definiują poradnictwo *jako ciągły proces umożliwiający obywatelom w każdym wieku i w każdym momencie ich życia określenie zdolności, kompetencji i zainteresowań potrzebnych do podejmowania decyzji edukacyjnych, szkoleniowych i zawodowych oraz zarządzania swoimi własnymi ścieżkami edukacji, pracy, a także jako wszelkie działania, w których te zdolności i kompetencje są nauczane i/lub używane. Poradnictwo dotyczy całej gamy indywidualnych i wspólnych aktywności odnoszących się do udzielania informacji zawodowej, doradzania, określania kompetencji, wspierania i nauczania podejmowania decyzji oraz kształtowania umiejętności niezbędnych do zarządzania karierą zawodową* (***Rezolucja dotycząca pragmatycznego wdrożenia całożyciowego poradnictwa zawodowego w systemy kształcenia ustawicznego w Europie*, 2008, s. 2**).
Znawcy tematyki twierdzą, że obecnie *poradnictwo zawodowe polega na tym, aby pomóc jednostce w konstruowaniu przebiegu jej kariery zawodowej i w rozumieniu jej jako projektu całożyciowego* (zob. Wojtasik, 1997; Ertelt, 2005; Paszkowska-Rogacz, 2009).
PORADNICTWO ZAWODOWE
Według Wojciecha Krefta (2005, s. 13) działania poradnicze *odnoszą się do usług i czynności mających na celu pomoc jednostkom w każdym wieku, dowolnym momencie życia, w podejmowaniu wyborów edukacyjnych, szkoleniowych i zawodowych oraz w zarządzaniu ich rozwojem społeczno-zawodowym.*
Zdaniem Jacques'a Delorsa (1998, s. 79) poradnictwo wymaga spełnienia warunku podstawowego i wstępnego: *należy wyposażyć jak najszybciej każdą jednostkę w paszport do życia, który pozwoli jej lepiej zrozumieć siebie, zrozumieć innych i w ten sposób uczestniczyć we wspólnym dziele i w życiu społecznym.*

Edukacyjna rola poradnictwa zawodowego

Edukacyjną rolę poradnictwa powinny wyznaczać ważne priorytety działaniowe. Te, które można uznać za najważniejsze, zostały pokazane na rysunku 3.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Rysunek 3. Edukacyjna rola poradnictwa zawodowego


Odkrywanie własnego potencjału i budowanie poczucia własnej wartości
Kształtowanie postaw i odpowiedzialność za tworzenie siebie, własnego życia i rozwoju
Edukacyjna rola poradnictwa zawodowego
Kształtowanie postaw przedsiębiorczych i działań w zakresie samozatrudnienia
Kształtowanie postaw w zakresie uczenia się i doskonalenia przez całe życie

Powyższe priorytety to również przestrzeń do sformułowania nowych zadań i oczekiwań wobec doradcy zawodowego*. Nowy wymiar zadań doradcy powinien promować szczegółowe i praktyczne działania, czyli m.in:

- objęcie młodzieży systemem działań informacyjno-edukacyjnych zwiększających wiedzę na temat form i kierunków kształcenia, sposobów znalezienia pracy, kryteriów pracodawców, zawodów deficytowych i nadwyżkowych, a także nowych form zatrudnienia,
- budowanie poczucia własnej wartości,
- budowanie własnego CV (promowanie wszelkich form aktywności – praca wolontaryjna, praca w organizacjach młodzieżowych i organizacjach pozarządowych),
- organizowanie działań z zakresu aktywnych form wejścia na rynek pracy (krajowy i zagraniczny) i skutecznej tam adaptacji,

* Według Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach do zadań doradcy zawodowego należą:
– systematyczne diagnozowanie zapotrzebowania poszczególnych uczniów na informacje edukacyjne i zawodowe oraz pomoc w planowaniu kształcenia i kariery zawodowej;
– gromadzenie, aktualizacja i udostępnianie informacji edukacyjnych i zawodowych właściwych dla danego poziomu kształcenia;
– prowadzenie zajęć przygotowujących uczniów do świadomego planowania kariery i podjęcia roli zawodowej;
– koordynowanie działalności informacyjno-doradczej prowadzonej przez szkołę i placówkę;
– współpraca z innymi nauczycielami w tworzeniu i zapewnieniu ciągłości działań w zakresie doradztwa edukacyjno-zawodowego (zob. *http://www.bip.men.gov.pl).*

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

- promowanie działań podwyższających kwalifikacje i kompetencje zawodowe,
- animowanie i rozwijanie postaw samokształceniowych i samorealizacyjnych,
- wspieranie postaw w zakresie przedsiębiorczości i samozatrudnienia (pomysł na firmę, pozyskanie środków finansowych – krajowych i unijnych – na założenie własnej działalności gospodarczej),
- kreowanie współpracy doradcy zawodowego z pracodawcami (praktyki, staże, spotkania z pracodawcami).

Ramka 2. Celowość doradztwa zawodowego według Gerarda Egana (za: Paszkowska–Rogacz, 2009)

Zdaniem Gerarda Egana celowością takiego doradztwa jest:
- pomoc w skutecznym pokonywaniu życiowych problemów i pełniejszym wykorzystaniu niewykorzystanych lub niedostatecznie wykorzystanych szans,
- pomoc jednostce, by lepiej pomagała sama sobie w codziennym życiu,
- uświadomienie jednostce, że jest kreatorem własnego życia i własnego rozwoju, oraz że w pełni jest za to odpowiedzialna.

Doradca zawodowy jest uczestnikiem zróżnicowanych działań, u podstaw których leży założenie, że wybór kierunku kształcenia, szkoły, zawodu, pracy oraz ustawicznego rozwoju składa się z wielu cząstkowych decyzji w zakresie kształtowania postaw edukacyjno-zawodowych, proaktywnościowych i samorealizacyjnych, które prowadzą do pełnienia określonych ról zawodowych i społecznych, a proces wyboru jest implikacją co najmniej kilku decyzji w różnych wymiarach całożyciowych działań i pełnej odpowiedzialności za nie.

Nowe ujęcie zadań doradcy zawodowego służy wyposażaniu jednostek w umiejętności społeczne, komunikacyjno-interpersonalne, adaptacyjne, mobilnościowe, przedsiębiorcze, a także umiejętności poszukiwania pracy i tworzenia indywidualnych form zatrudnienia.

Edukacyjny pakiet doradczy

Edukacyjny pakiet doradczy kreujący całożyciowe kompetencje jednostki powinien obejmować m.in.:

- budowę pozytywnego obrazu siebie (pozytywne myślenie, samowiedza, zdolności, zainteresowania, wiedza, umiejętności, cechy osobowości, mocne i słabe strony, atuty i walory; określanie typu osobowości zawodowej),
- komunikację werbalną i niewerbalną w nawiązywaniu pozytywnych relacji międzyludzkich (budowanie relacji interpersonalnych indywidualnych i grupowych, mowa ciała – pierwsze wrażenie, sposoby mówienia, odczytywanie znaków; budowanie porozumienia; sztuka prezentacji i autoprezentacji; wystąpienia publiczne),

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

- podejmowanie aktywności zawodowej (sztuka motywowania; sposoby poszukiwania pracy; rozmowa kwalifikacyjna z pracodawcą; sporządzanie dokumentacji aplikacyjnej potrzebnej przy zatrudnieniu; metody utrzymania pracy),
- doskonalenie umiejętności kontrolowania stresu (uczenie pozytywnych form radzenia sobie ze stresem bez środków uzależniających; nieskuteczne sposoby obniżania napięcia; techniki skutecznej relaksacji),
- rozwój umiejętności porozumiewania się (dyskusja konstruktywna i destrukcyjna; rodzaje argumentacji – argumentacja racjonalna, emocjonalna, sztuka wyjaśniania, argumentacja jednostronna, dwustronna, nieuczciwa; sztuka przemawiania),
- rozwój umiejętności rozwiązywania konfliktów i negocjowania (techniki aktywnego słuchania; techniki rozwiązywania konfliktów; techniki negocjacyjne),
- sposoby korzystania z informacji o rynku pracy (analiza informacji o ofertach pracy – ogłoszenia prasowe, radiowe, telewizyjne, internetowe itp.; zapoznanie z instytucjami i organizacjami edukacyjnymi działającymi na rzecz kształcenia ustawicznego; zapoznanie z ofertą szkoleniową w zakresie podwyższania i zmiany kwalifikacji; konstruowanie ogłoszeń do prasy, dawanie ogłoszeń),
- zakładanie własnej działalności gospodarczej – samozatrudnienie (biznesplan, tworzenie stowarzyszeń, fundacji, obciążenia fiskalne, rozliczenia podatkowe),
- pozyskiwanie środków z funduszy unijnych (tworzenie projektu; wypełnianie generatora wniosku; tworzenie budżetu; pozyskiwanie środków na założenie własnej firmy) (Krawczyk–Blicharska, 2010, s. 118–119).

Powyższe działania modelują i wzmacniają pozytywny obraz samego siebie, własnej wartości i samoświadomości oraz zaradności życiowej, ucząc aktywnego przezwyciężania problemów. Ponadto wyposażają w podstawową wiedzę i umiejętności z zakresu autoprezentacji i rozmowy z pracodawcą, a także podejmowania działań w zakresie przedsiębiorczości i tworzenia własnych miejsc pracy.

Pakiet edukacyjny promujący praktyczne kompetencje w dużym zakresie przyczynia się do wyrównania szans zawodowych młodzieży i osób dorosłych, a także stymulowania ich zaradności życiowej, aktywności własnej oraz zachowań przedsiębiorczych. Ponadto wpływa na modyfikowanie kwalifikacji i kompetencji oraz wypracowanie wysokiego poziomu motywacji do całożyciowego rozwoju. Edukacyjne pakiety doradcze ujawniają swoją przydatność i efektywność w momencie tworzenia systemu poradnictwa zawodowego blisko jednostki oraz przy zwiększonej dostępności i powszechności usług doradczych dla młodzieży i dorosłych.

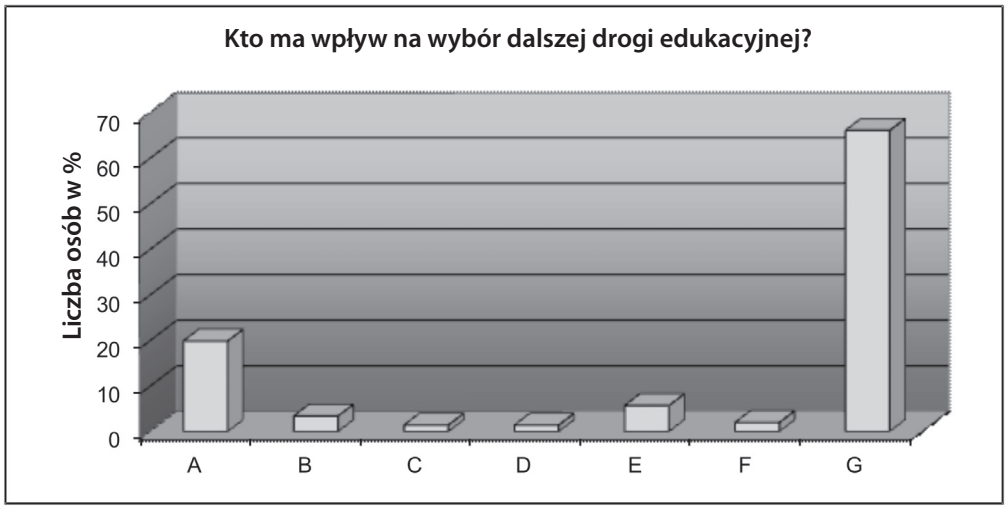
Profesjonalne działanie z zakresu poradnictwa zawodowego powinno uświadomić, że każdy jest sprawcą zmian wokół siebie i zmian we własnym życiu. Aktywny podmiot musi nauczyć się realizować indywidualny plan rozwoju w sposób zgodny z jego osobistym potencjałem, ale też potrzebami społecznymi i realiami rynku pracy.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Podczas badań realizowanych w Projekcie MAK (Metropolia Akademicka Kielce) przebadano trzy tysiące uczniów klas drugich szkół ponadgimnazjalnych województwa świętokrzyskiego. Dotyczyły one oczekiwań i preferencji edukacyjno-zawodowych uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Badania były realizowane w 2009 roku. Uzyskane rezultaty przedstawiono w tym samym roku w raporcie zatytułowanym: ***Oczekiwania i preferencje rozwojowe uczniów szkół ponadgimnazjalnych województwa świętokrzyskiego co do dalszych kierunków kształcenia*** (zob. *http://www.it.kielce).*

Rysunek czwarty ilustruje, jak badani odpowiadali na pytanie: „Kto ma wpływ na wybór twojej dalszej drogi edukacyjnej?"

Rysunek 4. Wpływ na wybór dalszej drogi edukacyjnej



A rodzice	B rodzeństwo	C dziadkowie	D nauczyciele	E grupa rówieśnicza	F media	G decyzja zależy wyłącznie ode mnie

Zgodnie z przedstawionymi danymi badani wskazywali, że decyzja dotycząca dalszej drogi edukacyjnej jest uzależniona przede wszystkim od nich samych. Tak twierdziło aż 66,03% uczniów. Istnieje duża grupa, która decyzje, co do dalszej drogi edukacji, uzależnia od zdania rodziców, tj. 19,84%. Wpływ na decyzje zawodowe ma również grupa rówieśnicza (5,68%) i rodzeństwo (3,37%). W niewielkim stopniu na powyższe decyzje wpływają media (1,95%), nauczyciele (1,39%) i dziadkowie (1,39%). Powyższe dane zarysowują dwie tendencje:

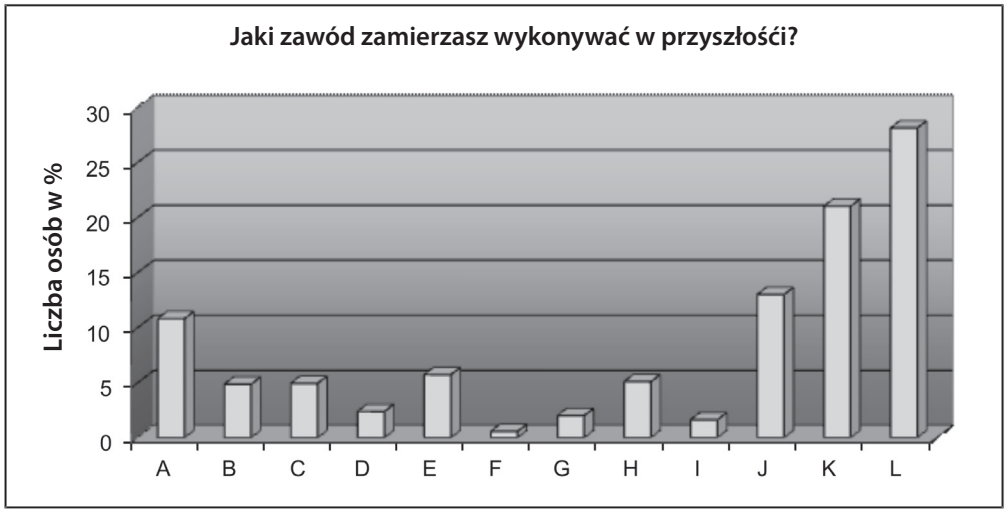
- dużą świadomość i samodzielność młodzieży dokonującej wyborów przyszłej szkoły i kierunku kształcenia, a w konsekwencji zawodu,

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

- brak wskazań (wśród trzech tysięcy badanych uczniów) na doradcę zawodowego jako osobę świadczącą pomoc przy podejmowaniu decyzji edukacyjno-zawodowych ucznia szkoły ponadgimnazjalnej.

Rysuje się wątpliwość, czy młody człowiek bez pomocy innych, w tym też doradców zawodowych, potrafi świadomie podjąć tego typu decyzje, czy potrafi adekwatnie ocenić realia współczesnego rynku pracy, popyt na dany zawód, własny potencjał i dalsze możliwości rozwojowe. Odpowiedź na kolejne pytanie skierowane do uczniów: „Jaki zawód planujesz wykonywać w przyszłości?" wątpliwość tę potwierdza.

Rysunek 5. Plany dotyczące wykonywania zawodu w przyszłości



A inżynierowie i technicy	**B** służby mundurowe	**C** służba zdrowia	**D** prawo i administracja	**E** nauka i edukacja	**F** artyści	**G** przemysł i budownictwo	**H** turystyka	**I** usługi	**J** nie wiem	**K** inne	**L** bez odpowiedzi

Zgonie z danymi widocznymi na powyższym rysunku można zauważyć, że większość osób nie potrafi określić swoich planów dotyczących zawodu, jaki chce wykonywać w przyszłości. Badani, którzy nie udzielili odpowiedzi na to pytanie, stanowią 28,01%. Duża część ankietowanych, tj. 12,99%, udzieliła odpowiedzi, że nie wie jaki zawód w przyszłości chce wykonywać. Znaczna część precyzujących swoje plany zawodowe opowiedziała się za wykonywaniem zawodu inżyniera i technika (10,79%), zawody związane z nauką i edukacją chce wykonywać 5,72% badanych, z turystyką 5,07%. Wśród wskazań znajdują się również zawody związane ze służbą zdrowia (4,94%) i służbami mundurowymi (4,84%). Mniejszym zainteresowaniem cieszą się zawody związane z administracją i prawem (2,37%), przemysłem i budownictwem (2,00%) oraz usługami

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

(1,62 %). Najmniejszym zainteresowaniem cieszyły się zawody związane z branżą artystyczną (0,57%).

Spośród 66,03% badanych deklarujących, że decyzja dotycząca dalszej drogi edukacyjnej jest uzależniona przede wszystkim od nich samych, tylko 25,03% wie, jaki zawód chce wykonywać w przyszłości (zob. *http://www.it.kielce)*.

Rodzą się też pytania: Czy poradnictwo zawodowe istnieje w szkołach? A jeśli tak – to jak jest prowadzone? Kto pełni rolę doradcy? Jaki jest zakres działań doradczych? Bardzo niepokojące jest to, że władze oświatowe dużo mówią o poradnictwie zawodowym (jest to tzw. modny temat), a tak niewielkie w praktyce są tego efekty. Jest ono wręcz niezauważalne przez ucznia. Pokazują to powyższe badania. Dlatego też istnieje pilna potrzeba pogłębiania świadomości rangi działań związanych z poradnictwem realizowanym w systemie edukacji, na różnych jej szczeblach i poziomach. Przede wszystkim dotyczyć ma to pokazania, w jakim celu prowadzone mają być tego typu działania i jaki efekt mogą przynieść. Jest to swoista inwestycja w człowieka, której celem jest budowanie poczucia jego wartości, samoświadomości osobowej i zawodowej, a także odpowiedzialności za własne życie i rozwój. Im większa świadomość siebie, własnego potencjału i rzeczywistości wokół, tym lepsze decyzje, mniej błędów, a co za tym idzie – zdolność pokonywania problemów i odporność na niepowodzenia.

W szkole istnieje niska świadomość potrzeby i efektów realizowania cyklicznego poradnictwa zawodowego pobudzającego wielostronny rozwój dzieci i młodzieży, a także dorosłych. W podobny sposób poradnictwo postrzega środowisko edukacyjne, m.in.: organy prowadzące szkołę, organy prowadzące nadzór pedagogiczny, dyrektorzy szkół. Uważają, że wiele się robi w tej kwestii, ale można postawić pytanie: Co konkretnie?

Przedstawiciele władz oświatowych byli zaskoczeni wynikami badań MAK – słyszalny był głos: „To dziwne, przeczcież tyle się robi w sprawie poradnictwa w szkołach". Ponawiam pytanie, czyli: Co konkretnie?

W niewielu szkołach zatrudniani są doradcy zawodowi na etatach (np. Kuratorium Oświaty w Kielcach nie istnieją aktualne statystyki mówiące o liczbie zatrudnionych doradców w szkołach podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych – stan na 30.06.2011 r.). W nielicznych placówkach działa wewnątrzszkolny system doradztwa. Wielu dyrektorów i nauczycieli nie widzi potrzeby prowadzenia cyklicznych działań zawodoznawczych. Nie chodzi tu tylko o formy profilaktyczno-promocyjne dla dzieci i młodzieży, ale też o działania poradniczo-doradcze dla grona pedagogicznego i środowiska rodzinnego. W każdej szkole powinien być zatrudniony profesjonalny doradca zawodowy i powinien budować wewnątrzszkolny system poradnictwa opierający się na trzech grupach odbiorców: uczniowie, nauczyciele, rodzice, i trzech środowiskach współpracy: środowisko uczniowskie, środowisko grona pedagogicznego i środowisko rodzinne.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Każdy nauczyciel i rodzic jest, albo może być bądź powinien być, w pewnym zakresie doradcą zawodowym. By móc wdrażać pewne formy poradnictwa, trzeba być merytorycznie przygotowanym i mieć świadomość ważności tego rodzaju potrzeby.

Poniżej, w tabeli 1, przedstawiono ośmiomodułowy pakiet działań doradczych w formie spotkań warsztatowych. Takie pakiety powinny być cyklicznie realizowane na różnych etapach kształcenia, w dowolnej konfiguracji godzinowej.

Tabela 1. Ośmiomodułowy pakiet działań doradczych realizowany w trakcie spotkań warsztatowych

MODUŁY	DZIAŁANIA
Moduł I **Poznaj siebie – budowanie poczucia własnej wartości**	● Bilans osobistych zasobów ● Określenie potencjału kandydata do pracy ● Zainteresowania i wartości ● Predyspozycje, zdolności i cechy osobowości ● Mocne i słabe strony ● Wiedza i umiejętności
Moduł II **Rynek pracy**	● Moje miejsce na rynku pracy (możliwości kształcenia, kierunki i specjalności oraz profile szkół) ● Instytucje prowadzące działalność kursowo-szkoleniową oraz ich oferta ● Trendy na rynku pracy (zawody deficytowe i nadwyżkowe, zawody przyszłości) ● Zmiany form pracy (nowe, niestandardowe formy pracy i zatrudnienia) ● Znajomość firm i ich możliwości rozwojowych ● Skuteczne sposoby utrzymania pracy
Moduł III **Jak i gdzie szukać pracy**	● Własna sieć kontaktów ● Wizyty u pracodawców ● Oferta instytucji rynku pracy ● Agencje i biura zatrudnienia ● Ogłoszenia o pracę ● Internet ● Giełdy i targi pracy ● Bariery w poszukiwaniu pracy
Moduł IV **Osobiste Portfolio Kariery**	● Zasady opracowywania dokumentów aplikacyjnych ● Życiorys zawodowy (Curriculum vitae) ● List motywacyjny ● Formularz aplikacyjny ● Europass ● Konstruowanie własnego wizerunku jako pracownika

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Moduł V **Twarzą w twarz – przygotowanie do rozmowy kwalifikacyjnej z pracodawcą**	• Komunikacja werbalna • Komunikacja niewerbalna • Strategie prezentacji i autoprezentacji • Wskazówki przed rozmową – w trakcie rozmowy – po rozmowie • Przyczyny niepowodzeń podczas rozmowy • Najczęściej popełniane błędy
Moduł VI **Własna działalność gospodarcza**	• Ocena indywidualnych predyspozycji do prowadzenia własnej firmy • Pomysł na biznes • Diagnoza potrzeb rynku pracy • Wybór formy prawnej firmy • Zakładanie stowarzyszeń i fundacji • Tworzenie biznesplanu • Rejestracja firmy • Możliwości ubiegania się o środki finansowe na rozpoczęcie działalności gospodarczej
Moduł VII **Instytucje zajmujące się prowadzeniem różnych form poradnictwa zawodowego i problematyką rynku pracy**	• Szkoły – Szkolne Ośrodki Kariery • Poradnie Psychologiczno-Pedagogiczne • Akademickie Biura Karier • Akademickie Inkubatory Przedsiębiorczości • Ochotnicze Hufce Pracy • Urzędy Pracy (wojewódzkie, powiatowe, miejskie) • Agencje Pośrednictwa Pracy • Instytucje szkoleniowe – Ośrodki Kształcenia Zawodowego i Wielozawodowego • Instytucje wspierające przedsiębiorczość w regionie – Izby Rzemieślnicze, Izby Handlowe, Grona Targowe, Inkubatory Przedsiębiorczości
Moduł VIII **Wykaz podmiotów zajmujących się prowadzeniem poradnictwa zawodowego**	• Centrum Informacji i Planowania Kariery • Centrum Aktywizacji Zawodowej • Klub Pracy • Centrum Planowania Kariery • Mobilne Centrum Planowania Kariery • Młodzieżowe Biuro Pracy • Centrum Doradztwa, Poradnictwa Zawodowego i Pośrednictwa Pracy • Szkolny Ośrodek Kariery • Pracownia Zawodoznawcza • Akademickie Biuro Karier • Punkt Informacji Zawodowej • Lokalne Punkty Poradnictwa

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

W zakresie poradnictwa zawodowego w szkole podstawowej powinny być promowane treści dotyczące poznawania siebie, budowania poczucia własnej wartości i modelowania zachowań w zakresie wychowania przez pracę i do pracy. Szkoła gimnazjalna powinna rozwijać zachowania interpersonalne w zakresie kształtowania pozytywnych relacji pomiędzy młodzieżą i osobami dorosłymi z uwzględnieniem strategii prezentacji i autoprezentacji oraz walorów komunikatu werbalnego i niewerbalnego. Ponadto powinna realizować warsztaty miniprzedsiębiorczości i promować samozatrudnienie.

Obligatoryjnie w szkole ponadgimnazjalnej powinno być realizowane szkolenie z zakresu przedsiębiorczości albo warsztat: „Jak założyć własną firmę, uwzględniając realia rynkowe?" Ponadto powinno promować się pozaszkolne i pozazawodowe formy aktywizujące młodzież (np. praca wolontaryjna, praca w organizacjach młodzieżowych, aktywność sportowa itp.).

W ramce 3 przedstawiony został przykładowy zakres tematyczny szkolenia „Przedsiębiorczy uczeń". Szkolenie takie powinno być realizowane w wymiarze około 60 godzin.

Ramka 3. Tematy szkolenia „Przedsiębiorczy uczeń"

Przedsiębiorczy uczeń

1. Planowanie kariery w aspekcie potrzeb rynku pracy
2. Metody wywierania wpływu na ludzi
3. Podstawy przedsiębiorczości
4. Formy prawne i procedury rejestracji działalności gospodarczej
5. Księgowość w firmie
6. Marketing i działania promocyjne
7. Krajowe i unijne środki na rozwój firm
8. Biznesplan w przedsiębiorstwie
9. Internet w biznesie
10. Komunikacja interpersonalna
10. Negocjacje handlowe, asertywność w biznesie
11. Specyfika rynku pracy w krajach Unii Europejskiej
12. Efektywne poszukiwanie pracy w kraju i za granicą

Do realizacji powyższych zadań niezbędnym elementem są narzędzia pracy, które zwiększają jej efektywność. Nowoczesną ofertę narzędzi multimedialnych dla doradców zawodowych i pedagogów „Przewodnik po samopoznaniu" oferuje m.in. firma szkoleniowa PROGRA (zob. *http://www.progra.pl*). Natomiast w załączniku zostały przedstawione narzędzia do wykorzystania w doradztwie zawodowym.

Samopoznanie w procesie doradczym to pierwszy krok, jaki należy zrobić, rozpoczynając cały proces poradnictwa. Znajomość siebie to klucz do wszelkiej aktywności i efektywnych działań człowieka. Czy dzisiaj młodzi ludzie są świadomi siebie? W jaki sposób pokazać im, że samoświadomość to niezbędny element podejmowania właściwych decyzji i prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie?

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

ZAKOŃCZENIE

System kształcenia i rynek pracy tworzą nowe wyzwania dla szeroko pojmowanych usług poradniczych nakierowanych na promocję i kształtowanie aktywności, samodzielności oraz działań twórczych młodego człowieka. Najważniejszym wyzwaniem dla edukacyjnego działania, jakim jest poradnictwo zawodowe, stało się umożliwienie aktywnym Europejczykom kierowania własnym życiem i własnym rozwojem. Edukacja i poradnictwo *przyjmując za podstawę rozwoju odpowiedzialne uczestnictwo jednostek i wspólnot, powinny umożliwić każdemu człowiekowi decydowanie o swoim losie, aby mógł przyczyniać się do postępu społeczeństwa, w którym żyje* (Delors, 1998, s. 79).

Bibliografia

Bogaj A., Kwiatkowski S. M., ***Szkoła a rynek pracy***, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006.

Bogaj A., Kwiatkowki S. M., Baraniak B., ***Pedagogika pracy,*** Warszawa, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, 2007.

Delors J., ***Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku***, Warszawa, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich Wydawnictwa UNESCO, 1998.

Drabik-Podgórna V., ***Innowacja edukacyjna w poradnictwie zawodowym***, Kraków, Wydawnictwo Impuls, 2005.

Ertelt B. J., ***Nowe trendy w poradnictwie zawodowym***, w: ***Pedagogika pracy. Doradztwo zawodowe***, red. H. Bednarczyk, J. Figurski, M. Żurek, Radom, Wydawnictwo ITeE-PIB, 2005, s. 9–28.

Kargulowa A., ***O teorii i praktyce poradnictwa***, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010.

Kargulowa A., ***Poradoznawstwo – kontynuacja dyskursu***, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009.

Krawczyk M., Miszczuk R., ***Szkolny Doradca Zawodowy – teoria i praktyka***, Kielce, Jedność, 2008.

Krawczyk-Blicharska M., ***Pedagog pracy – profesja przyszłości***, w: ***Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne***, T. 19., red. W. Dróżka, B. Matyjas, Kielce, Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego w Kielcach, 2010, s. 111–122.

Kreft W., Pakulniewicz - Błońska S., ***Podręcznik szkolnego doradcy zawodowego***, Warszawa, Wydawnictwo Fundacji Realizacji Programów Społecznych, 2005.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Kreft W., ***Rola i znaczenie nowoczesnego poradnictwa zawodowego w rozwoju jednostek i społeczeństw***, w: ***Podręcznik szkolnego doradcy zawodowego***, red. W. Kreft, S. Pakulniewicz-Błońska, Warszawa, Wydawnictwo Fundacji Realizacji Programów Społecznych, 2005, s. 13–19.

Lelińska K., ***Zawodoznawstwo w planowaniu kariery***, Warszawa, Wydawnictwo Ochotnicze Hufce Pracy Komenda Główna, 2006.

Model zintegrowanego poradnictwa zawodowego w Polsce, red. W. Trzeciak, E. Drogosz-Zabłocka, Warszawa, Narodowe Obserwatorium Kształcenia i Szkolenia Zawodowego, 2001.

Paszkowska-Rogacz A., Tarkowska M., ***Metody pracy z grupą w poradnictwie zawodowym,*** Warszawa, Wydawnictwo KOWEZiU, 2004.

Paszkowska-Rogacz A., ***Doradztwo zawodowe. Wybrane metody badań,*** Warszawa, Wydawnictwo Difin, 2009.

Przewodnik po samopoznaniu. Wskazówki dla doradców zawodowych I pedagogów, Warszawa, PROGRA, 2011.

Wilsz J., ***Teoria pracy. Implikacje dla pedagogiki pracy,*** Kraków, Wydawnictwo Impuls, 2009.

Wojtasik B., ***Wybór doradcy zawodu przez młodzież, rodziców i nauczycieli***, Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 1993.

Wojtasik B., ***Doradca zawodu. Studium teoretyczne z zakresu poradoznawstwa***, Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 1994.

Strony internetowe:

http:// www.sdsiz.pl – strona Stowarzyszenia Doradców Szkolnych i Zawodowych RP

http://www.men.gov.pl – strona Ministerstwa Edukacji Narodowej

http://www.bip.men.gov.pl – strona Ministerstwa Edukacji Narodowej

http://www.it.kielce.pl – strona Świętokrzyskiego Centrum Innowacji i Transferu Technologii

http:// www.progra.pl – strona PROGRA

http:// www.awatar.progra.pl – strona PROGRA

http:// www.labiryntzawodów.pl – strona PROGRA

http://www.doradca-zawodowy.pl – strona Poradnictwo w Sieci

http://www.frps.org.pl – strona Fundacji Realizacji Programów Społecznych

http://www.ecorys.pl – strona ECORYS

http://www.koweziu.edu.pl – strona Krajowego Ośrodka Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

ZAŁĄCZNIK

Wybrane narzędzia do badania predyspozycji zawodowych

Lp.	Nazwa	Przeznaczenie	Opis
1.	**Wielowymiarowy Kwestionariusz Preferencji WKP** Autorzy: Anna Matczak, Aleksandra Jaworowska, Anna Ciechanowicz, Ewa Zalewska, Joanna Stańczak (2006)	Skierowany do uczniów gimnazjów, szkół średnich, dorosłych	Kwestionariusz pozwalający na diagnozę preferencji w zakresie zainteresowań typami czynności oraz warunków pracy. Umożliwia wygenerowanie listy preferowanych i odradzanych zawodów
2.	**Wstępna Orientacja Zawodowa WOZ** – program komputerowy Autorzy narzędzia: Zespół Pracowni Testów Psychologicznych	Przeznaczony jest dla uczniów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych	Program składa się z trzech części. W pierwszej z nich uczeń wykonuje zadania angażujące różne zdolności umysłowe (werbalne, liczbowe, przestrzenno-techniczne i uwagę) potrzebne przy wykonywaniu różnego rodzaju zawodów. Druga część programu składa się z pytań, które dotyczą preferencji związanych z czynnościami lub działaniami społecznymi. W części trzeciej program informuje o warunkach fizycznych i cechach temperamentalnych, które należy uwzględniać przy podejmowaniu decyzji zawodowych.
3.	**Test Osobowości i Zainteresowań TO-Z** Autorzy: Erich Mittnecker, Walter Toman Autor adaptacji**:** Elżbieta Renata Dajek (1993)	Przeznaczony jest dla uczniów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych	Jest to wielowymiarowy inwentarz służący do pomiaru cech osobowości i zainteresowań. Test O-Z ma postać zeszytu zawierającego 214 stwierdzeń (120 dotyczy osobowości, a 94 – zainteresowań), które badany ocenia na specjalnym arkuszu odpowiedzi.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

ROZDZIAŁ VIII

NAUCZYCIEL – PEDAGOG – PSYCHOLOG. WSPÓŁPRACA CZY RYWALIZACJA?

Małgorzata Kaleta-Witusiak

Wprowadzenie

Szkoła publiczna czy niepubliczna – dylemat rodziców czy uczniów?

Nauczyciel. Przewodnik po wiedzy czy życiu?

Pedagog szkolny. Opiekun, niania czy „adwokat”?

Psycholog. Wróżka czy ostatnia deska ratunku?

Gdzie jest uczeń? U pedagoga, psychologa, a może „na dywaniku” w pokoju nauczycielskim?

Zespół wypalenia zawodowego, czyli kto potrzebuje pomocy?

Zakończenie

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

WPROWADZENIE

Szkoła prywatna czy publiczna? Nauczyciel, pedagog czy psycholog – kto lepiej wspomaga ucznia w jego rozwoju osobowościowym i postępach edukacyjnych? A jeśli pojawią się problemy w edukacji, to od kogo można oczekiwać pomocy, wsparcia? Czy nauczyciele, pedagodzy, psycholodzy są „niezniszczalni"? Rozdział ten jest dość ogólną próbą uporządkowania wiedzy o rolach nauczyciela, pedagoga szkolnego, psychologa pełnionych wobec uczniów i wobec siebie nawzajem.

Nauczyciel w szkole

Nauczyciel przedmiotu w szkole jest przede wszystkim **fachowcem**, który swoją wiedzę, doświadczenie, umiejętności stara się przekazać uczniom w sposób satysfakcjonujący, tj. taki, który pozwoli im tę wiedzę wykorzystać do rozwiązywania nowych problemów i sytuacji zadaniowych oraz umożliwi orientację w świecie i adaptację społeczną. Zdarza się, że pasje nauczyciela i jego zainteresowania zawodowe intensywnie inspirują uczniów do własnych poszukiwań naukowych, do odkrywania talentów i zdolności. Podkreśla się także znaczenie pewnej, oczekiwanej społecznie, cechy nauczyciela – mianowicie refleksyjności. Refleksyjny nauczyciel to osoba, która w sytuacjach problemowych lub konfliktowych umiejętnie korzysta (lub czerpie) ze swojej wiedzy i doświadczenia na rzecz rozwiązania problemu. W rezultacie poglądy i działania nauczyciela stają się podatne na modyfikacje i zmiany, które są niezbędnym czynnikiem warunkującym prawidłowy i wielokierunkowy rozwój uczniów (Pearson, 1994). Pragmatyzm nauczyciela jest jego doskonałą cechą, przynoszącą wiele korzyści uczniom umiejącym czerpać z niej nauki i korzyści. Tyle teorii i zamierzeń oświatowych…

Pedagog szkolny

Z kolei pedagog szkolny ma następujący zakres działań: przede wszystkim jego praca ma charakter opiekuńczo-wychowawczy, dotyczy tak terenu szkoły, jak i środowiska ucznia, polega na rozpoznawaniu jego indywidualnych potrzeb oraz analizowaniu przyczyn niepowodzeń szkolnych i trudności wychowawczych. Dodatkowo pedagog szkolny powinien współdziałać w organizowaniu procesów dydaktycznych oraz podejmować kooperację z nauczycielami przedmiotów i dyrekcją szkoły w zakresie kształtowania kultury pedagogicznej rodziców. Tym obowiązkom ma sprzyjać własna praca naukowo-badawcza i dbałość o rozwój osobisty i osobowościowy. I znów – tyle teorii i zamierzeń oświatowych…

Psycholog w szkole

Nauczyciel psycholog jest nowym zawodem wśród szkolnych profesji i przynajmniej na pierwszy rzut oka – nieco zagadkowym. Najczęściej bowiem psycholog kojarzy się z osobą w gabinecie, poradni lub szpitalu. Ale w szkole? Jednak okazuje się, że tam, gdzie zasoby budżetowe pozwalają na zatrudnienie psychologa, otrzymuje on

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

status nauczyciela. Jego zadaniem jest dostosowywanie wymogów edukacyjnych do poziomu rozwoju uczniów. Ponadto powinien wprowadzać metody aktywizujące pracę uczniów i zwiększające efektywność uczenia się. Jednocześnie nauczyciel psycholog na podstawie znajomości środowiska szkolnego, w którym funkcjonuje (informacji dotyczących uczniów, rodziców, nauczycieli), ma odpowiednio reagować na pojawiające się problemy szkolne czy nowe zjawiska społeczne przy użyciu zarówno własnej wiedzy i doświadczenia, jak również umiejętności angażowania współpracowników. Do aktywności psychologa w szkole należy także organizacja warsztatów, podczas których przekazuje uczniowi niezbędną wiedzę, strategie, techniki i umiejętności radzenia sobie w trudnych sytuacjach. Uczy, jak unikać zagrożeń, skutecznie odmawiać (być asertywnym) i gdzie szukać ewentualnej pomocy. Zajęcia warsztatowe mają na celu integrację klasy, powinny pomagać uczniom budować pozytywny wizerunek własnej osoby i klasy oraz ułatwiać satysfakcjonującą współpracę w grupie. Dodatkowo psycholog powinien wspierać nauczycieli przedmiotów w ich pracy z uczniem z niepełnosprawnością w klasach integracyjnych. I raz jeszcze: tyle teorii i zamierzeń oświatowych…

Czy zatem jest możliwa współpraca w tej zależności liniowej: nauczyciel – pedagog szkolny – psycholog? Czy jest to jednak rywalizacja kompetencyjna? I gdzie jest UCZEŃ?

Spróbujemy przyjrzeć się rolom pełnionym przez osoby wykonujące te zawody na gruncie szkoły i ich przydatności dla rozwoju ucznia i jego edukacji. Jednocześnie zwrócimy uwagę na pewne zagrożenie, jakie może towarzyszyć pracy w szkole lub być jej skutkiem.

Taka perspektywa horyzontalna być może pozwoli spojrzeć na te zawody jako komplementarne. A może jednak nie?

SZKOŁA PUBLICZNA CZY NIEPUBLICZNA – DYLEMAT RODZICÓW CZY UCZNIÓW?

Przemiany społeczne, polityczne i kulturowe po 1989 roku spowodowały, że rodzice dzieci (w różnym wieku szkolnym) rozpoczęli trudny proces adaptacji do zmieniających się warunków. Jednocześnie wzrastały ich oczekiwania związane z wysokim poziomem edukacji dzieci, co miało zapewnić szybki i atrakcyjny start w dorosłe życie i umożliwić błyskotliwe kariery zawodowe. Panowało także (i nadal panuje – ale już w mniejszym stopniu) stereotypowe przekonanie, że edukacja w prywatnej szkole pozwoli na zaspokojenie ambicji edukacyjno-wychowawczych najpierw samych dzieci, a wtórnie ich rodziców (Urbańska, 1997).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Pomijając słuszność takich przekonań, oraz wiele innych uwarunkowań społeczno-politycznych, zauważa się powstawanie szkół prywatnych (działających w sektorze społecznym: inaczej non-profit, lub prywatnym – spółki), edukujących dzieci i młodzież na różnych poziomach.

Ramka 1. Szkoła publiczna i niepubliczna (zob. Dz. U. z 1991 r. Nr 95, poz. 425)

Szkoła publiczna jest to taka szkoła, która została założona i jest prowadzona przez podmiot działający w sektorze publicznym (państwo, samorząd terytorialny).
Szkoła niepubliczna jest zakładana i prowadzona przez osoby prawne lub fizyczne, działające w sektorze społecznym (np. stowarzyszenia) i przez nie utrzymywana.

Szkoła publiczna

Zasadnicze różnice między szkołami publicznymi i niepublicznymi wynikają z regulacji prawnych zapisanych w Ustawie o Systemie Oświaty z dnia 7 września 1991 r. (zob. Dz. U. z 1991 r. Nr 95, poz. 425). W Polsce szkoły niepubliczne stanowią ok. 10% ogółu szkół (GUS, 2007).

W Polsce szkołą publiczną jest taka placówka edukacyjna, która:

- zapewnia bezpłatne nauczanie w zakresie ramowych planów nauczania,
- przeprowadza rekrutację uczniów w oparciu o zasadę powszechnej dostępności,
- zatrudnia nauczycieli posiadających określone kwalifikacje,
- realizuje: programy nauczania uwzględniające podstawę programową kształcenia ogólnego, w przypadku liceum profilowanego – również podstawę programową kształcenia w profilach kształcenia ogólnozawodowego, a w przypadku szkoły prowadzącej kształcenie zawodowe – również podstawę programową kształcenia w danym zawodzie oraz posiada ramowy plan nauczania,
- realizuje ustalone przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania zasady oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów.

Szkoła niepubliczna

Szkoły publiczne przeprowadzają rekrutację uczniów, kierując się zasadą powszechnej dostępności. Na poziomie szkoły podstawowej i gimnazjum obowiązuje tak zwana rejonizacja, co oznacza, że szkoła ma obowiązek przyjąć wszystkich uczniów z przydzielonego jej obwodu. Dlatego też wprowadzono zasadę mówiącą, że „pieniądz idzie za uczniem".

Z kolei szkoła niepubliczna może uzyskać uprawnienia szkoły publicznej, takie jak opisano powyżej, jeżeli:

- realizuje programy nauczania uwzględniające podstawy programowe,
- stosuje zasady oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów, z wyjątkiem egzaminów wstępnych,

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

- prowadzi dokumentację przebiegu nauczania ustaloną dla szkół publicznych, w przypadku szkoły zawodowej – kształci w zawodach określonych w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego albo w innych zawodach za zgodą Ministra Edukacji Narodowej, zatrudnia nauczycieli przedmiotów obowiązkowych posiadających kwalifikacje określone dla nauczycieli szkół publicznych (zob. Dz. U z 2002 r. Nr 155, poz. 1288; zob. też Janiszewski, 2000) .

W szkołach niepublicznych nie obowiązuje zasada powszechnej dostępności, gdyż zasady rekrutacji uczniów ustala sama szkoła (w przypadku szkoły niepublicznej o uprawnieniach publicznej muszą być one określone w statucie szkoły). Reguły zawarte w statucie szkoły precyzują, jacy uczniowie mogą się w niej uczyć; na przykład warunkiem przyjęcia ucznia może być jego przynależność do konkretnego ruchu religijnego (szkoły katolickie) lub posiadane szczególne zdolności i umiejętności (przyjęcie do szkoły plastycznej, muzycznej, sportowej), a także wysokość czesnego za edukację i w jakich ratach jest płacone.

Te dwa typy szkół różnią się także możliwościami i dostępnością ucznia do oferty pozaedukacyjnej, związanej z pomocą w rozwoju osobowościowym.

Pedagog szkolny i psycholog w szkole

O ile na terenie szkół publicznych funkcjonują pedagodzy szkolni, to już zobaczyć tam psychologa jest niezwykle trudno, a wręcz jest on tam zjawiskiem niespotykanym. W szkołach publicznych ciężar wychowania dzieci i młodzieży, dbanie o ich kształcenie i kształtowanie osobistego rozwoju leżą w zakresie kompetencji czy wręcz obowiązków nauczyciela i pedagoga szkolnego. Zasobniejsi rodzice, cieszący się dobrym statusem materialny, wybierają dla dzieci szkoły niepubliczne, gdzie spodziewają się, że ich dziecko otrzyma nie tylko staranne wykształcenie, ale także dobre podstawy do rozwoju emocjonalnego i społecznego. Te oczekiwania nie są dalekie od rzeczywistości, bowiem nakłady ponoszone przez rodziców dzieci w szkołach niepublicznych dają możliwość zatrudniania dodatkowo wykwalifikowanych psychologów, pedagogów lub specjalistów w dziedzinach np. pedagogiki leczniczej, logopedii – w zależności od aktualnych potrzeb dzieci/uczniów (Dryden, Vos, 2003).

W edukacji wczesnoszkolnej dość duże znaczenie ma to, jakiej dydaktyce i jakiemu procesowi rozwojowemu będą podlegać dzieci. Wszak: *Czego Jaś się nie nauczy, tego Jan nie będzie umiał…*

W edukacji ponadpodstawowej wpływ rodziców na wybór szkoły przez ich dziecko nie jest już taki oczywisty. Wraz ze zmianą autorytetów w procesie rozwojowym zmienia się perspektywa oceny szkoły, jej oferty i możliwości edukacyjnej przez samego ucznia. Dlatego też dokonuje on wyboru szkoły, posługując się innymi kryteriami niż jego rodzice. Nie analizując zbytnio motywacji takiego wyboru, podkreślić należy, że dylematy ucznia dotyczące wyboru kierunku kształcenia się na poziomie ponadpodsta-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

wowym rzadko uwzględniają aspekt jego własnego rozwoju osobowościowego. Raczej kieruje się on oceną szans rozwoju swoich zdolności, umiejętności czy po prostu chęcią zdobycia podstaw zawodowych.

W dydaktyce oczekiwano, że wiek XX będzie *stuleciem dziecka* pozwalającym m.in. na takie kształcenie uczniów, aby wytworzyć w nich podstawy akceptowanego społecznie sytemu wartości i związanych z nim postaw, czyli *kształcić się, aby istnieć* (Kulisiewicz, 2005).

Rzeczywistość często pokazuje, że realizacja tego hasła dotyczy pierwszej jego części, druga zaś niejednokrotnie ma zdecydowanie mniejsze znaczenie… Zatem powstaje pytanie o miejsce i rolę nauczyciela, pedagoga szkolnego, psychologa w całym procesie wychowania i kształcenia dziecka.

NAUCZYCIEL. PRZEWODNIK PO WIEDZY CZY ŻYCIU?

Kim nauczyciel jest, kim nie jest, kim powinien być? Na ten temat wiele może powiedzieć każdy, kto uczęszczał do szkoły i posiada wypracowany wzorzec idealnego nauczyciela. Składa się on najczęściej z wielu cech pochodzących od różnych osób napotkanych na drodze edukacji lub w procesie kształcenia. Niemal zawsze przypisuje się nauczycielowi przewodnictwo w świecie wartości, wiedzy i rolę doradcy w życiu praktyczno-zawodowym. Okazuje się, że nie jest to takie proste i jednoznaczne. Im szybciej i wieloaspektowo zmienia się świat, tym trudniej takie role pełnić (Kwiatkowska, 2008). Można wiec odwrócić kierunek myślenia o idealnym nauczycielu i rozważyć zagadnienie: „Kim jest sam nauczyciel, za kogo się uważa, jakim sam chce być?" Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk opracował standardy kompetencji zawodowych nauczycieli współczesnej polskiej szkoły. Przedstawiono pięć grup kompetencji nauczycielskich.

Tabela 1. Kompetencje nauczycieli (opracowano w oparciu o: Denek, 1998)

kompetencje pragmatyczne	skuteczność nauczyciela w planowaniu, organizowaniu, kontroli i ocenie procesów edukacyjnych
kompetencje współdziałania	skuteczność zachowań prospołecznych i sprawność działań integracyjnych nauczyciela
kompetencje komunikacyjne	umiejętność zachowań językowych w sytuacjach edukacyjnych
kompetencje kreatywne	podejmowanie innowacyjnych i niestandardowych działań
kompetencje informatyczno-medialne	polegające na sprawnym korzystaniu z nowoczesnych źródeł informacji

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Zakres pierwszych trzech odnosi się do różnorodnego motywowania uczniów, aby osiągali postępy edukacyjne przy użyciu właściwych form komunikacji werbalnej i niewerbalnej, a także dotyczy dostosowania stylu kierowania pracą uczniów do stopnia ich rozwoju i dojrzałości.

Model nauczyciela nowoczesnego i tradycyjnego

To, w jaki sposób będzie się dokonywać ten proces, zależy od osobowości, wiedzy i doświadczenia nauczyciela. I znowu – odnosząc te założenia do rzeczywistości, okazuje się, że funkcjonują w niej dwa różne modele działania nauczyciela (Okoń, 1999). Jeden z nich, określany jako **model nauczyciela nowoczesnego**, powstaje w wyniku ogromnego wysiłku najpierw wykładowców akademickich kształcących przyszłych nauczycieli, a potem ich samych, kiedy podejmują pracę w szkole i starają się zachęcać uczniów do zdobywania wiedzy, a nie do jej reprodukowania. Drugi **model nauczyciela tradycyjnego** jest wciąż spotykany jako efekt wpływów społeczno-edukacyjnych z przeszłości, a jednocześnie rezultat frustracji zawodowej spotykanej już w pierwszych latach pracy profesjonalnej. Współczesne warunki społeczno-kulturowe wyznaczają jednak kierunek transformacji, jakim będą podlegać nauczyciele w swoich oddziaływaniach podejmowanych wobec dzieci i młodzieży. Bycie wśród uczniów to – mimo wszystko – zaangażowanie się w ich rozwój, zainteresowania i pasje, konflikty, problemy emocjonalne i społeczne. Nie da się bowiem „stanąć obok" i nauczać. Podobnie jak nie da się oddzielić nauczania od wychowywania

Model nowoczesnego nauczyciela w świetle tradycyjnego został zaproponowany przez Wincentego Okonia. Różnice między tymi modelami przedstawia tabela 2.

Tabela 2. Modele nauczyciela według Wincentego Okonia (opracowano w oparciu o: Okoń, 1999)

nauczyciel nowoczesny	nauczyciel tradycyjny
● z programu i podręcznika wyodrębnia najważniejsze treści do trwałego opanowania, kładąc nacisk na problemy globalne	● program traktuje jako niehierarchicznie uporządkowane wiadomości do nauczenia się
● zróżnicowanymi metodami kształcenia wpływa na interakcje z uczniami i aktywizuje proces uczenia się	● głównym zadaniem jest przekazanie wiedzy wynikającej z programu nauczania
● ustala cele nauczania, elementy treści i metody tak, aby uczeń sam dokonywał eksploracji zagadnień	● przygotowuje plan i treść programu
● sprawdza jakość swoich oddziaływań wówczas, gdy uczeń twórczo potrafi zastosować wiedzę w realnych lub stymulowanych sytuacjach/zadaniach	● jakość nauczania jest sprawdzana, gdy uczeń reprodukuje wiedzę uzyskaną z podręcznika lub innych źródeł
● uczeń korzysta z różnorodnych środków dydaktycznych	● główną metodą nauczania jest metoda werbalnego przekazu

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

● uczniowie potrafią harmonijnie łączyć poznanie ze światem wartości, działaniem przekształcającym rzeczywistość oraz z kształceniem i wychowaniem	● dominujące są elementy poznawcze
● edukacja ma charakter otwarty dla działań nowatorskich i twórczych	● nauczanie ma charakter zamkniętego schematu, opartego o nakazy i zakazy

Można więc pokusić się o stwierdzenie, że trudno jest współcześnie być dobrym nauczycielem, osiągnąć mistrzostwo w swoim zawodzie, rozwijać wymienione kompetencje, dbać o samorealizację na gruncie własnej osobowości, mieć czas na rozwój naukowy… Niektórzy dodają jeszcze przewrotnie… i nie zwariować. Prawdą jest, że od nauczyciela wymaga się dziś bardzo dużo w zakresie jego obowiązków, postaw i osobowości – tak w szkole publicznej, jak i niepublicznej.

Kierunek zmian w edukacji

Chcąc kształcić człowieka do życia w dynamicznym społeczeństwie, gdzie realia zmieniają się jak w kalejdoskopie, a przyszłość niesie wiele ryzyka w podejmowanych decyzjach, należy zmierzyć się z potrzebą transformacji w mentalnym i emocjonalnym podejściu do nauczania. Chodzi tu więc o takie zmiany w procesie edukacji ze strony nauczyciela, które pozwolą przygotować młodego człowieka do tej dynamiki świata (Kwiatkowska, 2008). Postuluje się, aby ich kierunek był następujący:

- od przekazu wiedzy do uczenia samodzielności poznawczej i egzystencjalnej,
- od sterowania i kierowania do inspirowania rozwoju,
- od prostego przekazu wiadomości do wprowadzania ucznia w świat wiedzy i aktywizowania poszukiwań wiedzy,
- od funkcji przekazu wiedzy do porządkowania informacji,
- od dominacji intelektu do równowagi pomiędzy światem myśli i uczuć w edukacji szkolnej
- od alternatywnego (dychotomicznego wyboru) do dialogu, współpracy, kompromisu.

Tylko tyle? I zarazem aż tyle! Jeśli odwołamy się do metafory platońskiej jaskini, gdzie nauczyciel ma wyprowadzić tego, który „nie wie", z krętych, ciemnych ścieżek jaskiniowych w jasność i promienność wiedzy, której źródłem jest sam nauczyciel, to ten, który „nie wie", powinien być wdzięczny swojemu przewodnikowi (Blackburn, 2007, s. 108). Rozwijając tę metaforę, można się zgodzić co do wdzięczności dla nauczyciela za wyprowadzenie jaskini wówczas, gdy młody człowiek, opuściwszy szkołę, będzie potrafił zastosować zdobytą wiedzę w zastanym świecie, i będzie umiał pokazać i udowodnić, że „uczył się, by być".

Wymagania stawiane współczesnemu nauczycielowi są wysokie. Ich realizacja zależy nie tylko od predyspozycji jednostki wykonującej ten zawód, ale także od konste-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

lacji równie ważnych następujących czynników: warunków pracy i zatrudnienia, treści pracy (niejednoznaczne wymagania, przeciążenia, nadmierna odpowiedzialność) oraz relacji społecznych w szkole (Poraj, 2011).

Oznacza to, że poziom satysfakcji nauczyciela zależy od stopnia realizacji takich potrzeb jak: uznanie, osiągnięcia, akceptacja i samorealizacja. A co, jeśli wymienione czynniki powodują, że powiedzenie: *Obyś cudze dzieci uczył,* staje się przestrogą? Jak wówczas zachować godność i być nauczycielem-przewodnikiem…?

PEDAGOG SZKOLNY. OPIEKUN, NIANIA CZY „ADWOKAT"?

Pedagog szkolny jest osobą, której kompetencje służą do rozpoznawania trudności przeżywanych przez ucznia i do reagowania na nie. Rolę pedagoga szkolnego pojmuje się właśnie w tak ogólny sposób. Czasami pedagog powinien być mediatorem pomiędzy uczniem a nauczycielem i między uczniem a jego rodzicami; czasem bywa i tak, że nauczyciele straszą niegrzeczne dzieci wizytą u pedagoga… Wypracowanie sobie pozycji opartej na zaufaniu jest zadaniem dość trudnym i długoterminowym. Ale nie każdy pedagog ma pedagogiczną duszę i nie każda szkoła ma fachowego pedagoga.

Rola pedagoga w szkole

Precyzując rolę pedagoga, można powiedzieć, że jego funkcja w szkole polega na organizowaniu w szkołach i placówkach edukacyjnych pomocy pedagogicznej i psychologicznej dla uczniów, którzy przejawiają trudności emocjonalne, społeczne i adaptacyjne oraz mają kłopoty w nauce. Działania te muszą być ukierunkowane na rozwój dziecka/ucznia, na poprawienie lub/i zwiększenie efektywności uczenia się przy współudziale nauczycieli, rodziców, a nawet przy zaangażowaniu innych uczniów. Poza tym, pedagog szkolny, posiadając wiedzę dotyczącą działalności i zadań rozmaitych instytucji pozaszkolnych, potrafi korzystać z ich wparcia i pomocy (zob. *http://www.nadzornadszkola.pl*).

Zadania pedagoga w szkole

Najważniejszym dokumentem odnoszącym się do pracy pedagoga jest Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 stycznia 2003 roku (zob. Dz. U. z 2003 r. Nr 11, poz. 114). Na pierwszym planie stawia ono diagnozowanie trudności i problemów ucznia, możliwości ich rozwiązania, podejmowanie działań opiekuńczo-wychowawczych wobec uczniów i współdziałanie z nauczycielami, rodzicami i placówkami pozaszkolnymi, zwłaszcza w profilaktyce zagrożeń społecznych, kulturowych i rozwojowych, inicjowanie współdziałania i aktywizowanie rodziców do współpracy z nauczycielami, pedagogiem w procesie wychowania i wychowywania. Dodatkowo od pedagoga szkolnego oczekuje się zaangażowania wówczas, kiedy chodzi o szeroko rozumianą pomoc dla ucznia objętego indywidualnym systemem nauczania,

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

ucznia z niepełnosprawnością oraz dla ucznia wybitnie uzdolnionego i utalentowanego. Ten obszerny zakres oczekiwań powoduje, że jedni pedagodzy stają się nadaktywni, zbyt szybko „spalając się" w zawodzie, inni zaś przyjmują formę „urzędniczą" – sformalizowaną i tylko „przebywają" w szkole (Grad, 2003).

Pedagog w oczach uczniów

Pedagog szkolny inaczej jest widziany z perspektywy ucznia, nauczyciela i rodzica (Jundziłł, 1980). Na poziomie edukacji wczesnoszkolnej jego rola sprowadza się w zasadzie do opiekuńczości, niemal matkowania w procesie adaptacyjnym ucznia. Natomiast na poziomie ponadpodstawowym rola ta diametralne się zmienia: młody człowiek, u którego rozpoczyna się proces adolescencji, chce w pedagogu odnaleźć profesjonalistę, człowieka o silnej osobowości, mocnych zasadach, dobrze zorientowanego w sprawach dla niego ważnych, z którym można porozmawiać o problemach związanych z dojrzewaniem, o muzyce, sporcie itp. Wówczas obdarzy go zaufaniem, a nawet przyjaźnią. Inne są wreszcie nadzieje kierowane wobec pedagoga w szkołach ponadgimnazjalnych. Tam dorastająca młodzież oczekuje partnerstwa, wsparcia, niejednokrotnie specjalistycznej pomocy opartej na rzetelnej wiedzy i umiejętnościach osobowościowych pedagoga (Gordon, 2007). Ci młodzi ludzie raczej nigdy nie powierzą swoich problemów, dylematów, rozczarowań i oczekiwań pozorantowi, zwłaszcza że ich ranga i znaczenie są z reguły poważne.

Pedagog w oczach nauczycieli

Z kolei nauczyciele bardziej zwracają uwagę na warsztat pracy pedagoga szkolnego i na skuteczność jego wykorzystania. Spodziewają się znaleźć wsparcie w pracy z młodzieżą, wskazówek, jakie wybrać najwłaściwsze w danej sytuacji postępowanie, a ponadto podtrzymywania nadzoru nad jego realizacją lub wprowadzenia skuteczniejszych zmian (Dzikowska-Kucharz, 2001). Zdarza się jednak, że wielu wychowawców klas chętnie powierza całą pracę wychowawczą pedagogowi, żądając rozwiązywania problemów, w zamian nie oferując gotowości do współpracy ze swojej strony. Sytuacja taka ma tzw. „drugie dno". Otóż, kiedy pedagog ingeruje w nieprawidłowe relacje pomiędzy nauczycielami i uczniami, co może stanowić początek poważnych konfliktów i komplikacji wychowawczych (przyjmuje wtedy funkcję „adwokata ucznia"), wówczas wielu nauczycieli nie chce przyjąć i często nie przyjmuje żadnych sugestii pedagoga, jeśli jest w nich zawarta krytyka ich postępowania.

W tym miejscu przypomnijmy sobie platońską jaskinię i problem zaufania do siebie nawzajem… A także pytanie o to, czy nauczyciel ma zawsze rację, nawet jeśli jej nie ma?

Pedagog w oczekiwaniach rodziców uczniów

Co do rodziców sprawa komplikuje się jeszcze bardziej. W dzisiejszych dynamicznych realiach rodzice częściej posługują się pedagogiem, nauczycielem, psychologiem w trudnym procesie wychowania dziecka/ucznia; sami niejako zwalniają się z większości

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

obowiązków z tym związanych. Dlatego ich oczekiwania koncentrują się na podejmowaniu przez pedagoga opieki, profilaktyki zagrożeń rozwojowych, przeciwdziałania różnym patologicznym zjawiskom, rozwiązywania konfliktów i znajdowania wyjścia z trudnych sytuacji ucznia (Żabicka, Babicki, 2000). W opinii rodziców najlepiej by było, gdyby każdy uczeń miał taki „specjalny parasol ochronny" rozłożony nad głową przez pedagoga szkolnego…

Cechy idealnego pedagoga

Jeśli spróbować ułożyć katalog cech osobowościowych idealnego pedagoga, to znalazłyby się tam: ogólnie – wiedza i doświadczenia, a szczegółowo – otwartość, empatia, cierpliwość, powściągliwości, sprawiedliwość, odwaga, zdecydowanie, aktywność, pomysłowość, łatwość nawiązywania kontaktów interpersonalnych, umiejętność podejmowania mediacji, twórczość i kreatywność w działaniu (Sałasiński, Badziukiewicz, 2003).

Najogólniej można stwierdzić, że celem pracy pedagoga szkolnego jest uzupełnianie, rozszerzanie i pogłębianie działalności dydaktyczno-wychowawczej i opiekuńczej nauczycieli. Niezależnie od kompetencji tych dwóch zawodów są one wobec siebie komplementarne. Zadania szczegółowe pedagoga będą wynikały ze specyfiki szkoły oraz środowiska, z jakiego wywodzą się uczniowie. Dlatego funkcja pedagoga i jego zadania będą odnosiły się przede wszystkim do specyficznych zmian rozwojowych, zagrożeń, potrzeb oraz zjawisk niedostosowania społecznego dzieci i młodzieży w określonym wieku szkolnym. Z powodu złożoności i różnorodności problematyki wychowawczej pedagog szkolny musi być *sine qua non* dobrze przygotowany, właściwie wykształcony, kompetentny, odpowiedzialny, panujący nad swymi emocjami i słabościami, a także posiadający szczególne predyspozycje osobowościowe.

Czy zatem są idealni pedagodzy? I czy nie przypominają bardziej niani niż opiekuna? A może odwrotnie? Każdy z nas ma pewnie własne doświadczenia w tym zakresie.

PSYCHOLOG. WRÓŻKA CZY OSTATNIA DESKA RATUNKU?

Każdy psycholog zatrudniony w szkole otrzymuje stanowisko „nauczyciela–psychologa". Ten dziwoląg obliguje nie tylko do podejmowania działań na rzecz awansu zawodowego, przewidzianego dla nauczycieli, ale także do dodatkowego studiowania w zakresie psychologii rozwojowej, ewentualnie klinicznej dzieci i młodzieży lub wychowawczej. Diabeł tkwi w szczegółach: o ile bardzo trudno zdobyć takie specjalizacyjne umiejętności, o tyle wejść na ścieżkę awansu nauczycielskiego jest dużo łatwiej. Zatem czy w szkole psycholog jest „obcym"? Bo ani to jego miejsce jako fachowca (klinicysty, diagnosty), ani to jego dziedzina umiejętności (oddziaływania terapeutyczne: korekcyjne, wyrównawcze). Jak to zrozumieć?

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Zadania psychologa w szkole

Zadania i role psychologa szkolnego – jeśli taka osoba jest rzeczywiście zatrudniona w szkole – regulują przepisy prawne, jednocześnie łącząc ich role z funkcjami pedagoga szkolnego (zob. Dz. U. z 2003 r. Nr 11, poz. 114).

Należą do nich m.in:

- prowadzenie badań i działań diagnostycznych dotyczących uczniów, w tym diagnozowanie potencjalnych możliwości oraz wspieranie mocnych stron ucznia;
- diagnozowanie sytuacji wychowawczych w celu wspierania rozwoju ucznia, określenia odpowiednich form pomocy psychologiczno-pedagogicznej, w tym działań profilaktycznych, mediacyjnych i interwencyjnych wobec uczniów, rodziców i nauczycieli;
- organizowanie i prowadzenie różnych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów, rodziców i nauczycieli;
- zapewnienie uczniom doradztwa w zakresie wyboru kierunku kształcenia i zawodu;
- minimalizowanie skutków zaburzeń rozwojowych, zapobieganie zaburzeniom zachowania oraz inicjowanie różnych form pomocy wychowawczej w środowisku szkolnym i pozaszkolnym ucznia;
- wspieranie wychowawców klas oraz zespołów wychowawczych i innych zespołów problemowo-zadaniowych w działaniach wynikających z programu wychowawczego szkoły i programu profilaktyki.

Żeby sprostać tym zadaniom, psycholog szkolny bezwzględnie musi umieć rozpoznać i określić nie tylko oryginalne, niepowtarzalne cechy osobowości ucznia oraz stosunki i relacje panujące w środowisku rodzinnym i rówieśniczym konkretnego dziecka/ucznia, ale także charakterystyczne parametry funkcjonowania emocjonalno-społecznego nauczycieli w odniesieniu do uczniów (zob. Dz. U. z 2009 r. Nr 50, poz. 400). Potem następuje ciąg dalszy, polegający na podjęciu odpowiednich działań terapeutycznych, wychowawczych, edukacyjnych. I tu pojawiają się pewne problemy.

Psycholog kontra pedagog w szkole

Rzeczą oczywistą jest, że to psycholog dysponuje odpowiednimi metodami badawczymi (testami, skalami), pozwalającymi określić cechy osobowości i właściwości związane z przystosowaniem/nieprzystosowaniem społecznym człowieka oraz umożliwiającymi prognozowanie i kierunek rozwoju. Stosuje myślenie holistyczne, uwzględniające jednocześnie prawidłowości z zakresu psychologii ogólnej, norm rozwojowych, zakłóceń i zaburzeń tego rozwoju o charakterze klinicznym oraz cech funkcjonowania społecznego i postawy (Sokołowska, Katra, 2010). Natomiast pedagodzy szkolni nierzadko uzurpują sobie prawo do stawiania podobnych diagnoz opartych na obserwacji, ewentualnie wywiadzie pedagogicznym. Czy mają rację?

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Na pewno wiedza pedagogiczna o uczniu jest cenna, ale ostatnie słowo należy do psychologa, ze względu na obiektywizm jego pomiaru, rzetelność badania testowego i normatywny opis badania. Można się zastanawiać, czy psycholog jest „wróżką" odczytującą i interpretującą wyniki badania oraz prognozującą przyszłość rozwoju ucznia. Posiadając szeroką wiedzę, psycholog potrafi słuchać ucznia, „podążać krok za nim", wspierać go, i, jeśli trzeba, stosować techniki terapeutyczne. Ale, przypomnijmy, u podstaw takiego działania jest rzetelna, wieloaspektowa wiedza *stricte* psychologiczna.

Czy psycholog jest „wróżką"?

Jak zatem rozumiana jest jego praca na terenie szkoły? Otóż psycholog posiada wiedzę o prawidłowościach związanych z wychowaniem i edukacją – jest więc pedagogiem; przekazuje swoją wiedzę, doświadczenie, umiejętności – ale nie jest dydaktykiem; dużą uwagę ucznia skupia na pojęciu „chcę", a nie na pojęciu „muszę" – nie jest więc nauczycielem. Na podstawie wyników badań testowych nazywa i określa te cechy, które pomagają i przeszkadzają w rozwoju ucznia, poddaje krytyce style i metody wychowywania ze wskazaniem ich modyfikacji, potrafi przewidzieć kierunek zmian progresywnych i regresywnych w edukacji i adaptacji społecznej – czyli jest wróżką?

Niejednokrotnie nauczyciel czy pedagog szkolny nie umiejąc sobie poradzić z tzw. „trudnym" uczniem, kieruje go do psychologa (oczywiście, o ile rodzice wyrażą na to zgodę). Dochodzi do takiej sytuacji wówczas, kiedy: „Trzeba z nim coś zrobić, bo na lekcji nie można już wytrzymać… To dziecko trzeba wyciszyć… Kombinuje, przeszkadza, ma dziwne pomysły… Inne dzieci go nie lubią… Jest jakiś odmienny… Zachowuje się w sposób skandaliczny". Jeśli na dodatek uczeń prezentuje społecznie nieakceptowane zachowania, utrudnia nauczycielom prowadzenie lekcji, zdarzy mu się jakiś „wyskok" (np. wagary, palenie papierosów, picie alkoholu, zażywanie narkotyków) to zgodnie ze szkolną procedurą „należy" mu się pomoc psychologiczna. Według oczekiwań nauczycieli, rodziców, pedagoga szkolnego tylko psycholog może znaleźć sposób na to, by kłopotliwego ucznia podporządkować szkolnym normom i zasadom (Gaś, 1994).

Uczeń u psychologa

Taki „skierowany" do psychologa uczeń unika go jak diabeł święconej wody. Jeśli się pojawi w gabinecie psychologa, stosuje wszelkie znane sposoby oporu, kontestacji i buntu, bowiem dla straszonych psychologiem uczniów jest on nieodmiennie postrzegany w kategoriach wojennych, jako sprzymierzeniec nauczycieli i pedagogów w ogóle… Przecież należy do rady pedagogicznej… Wielką sztuką jest przełamać ten opór, zdobyć zaufanie ucznia, pokierować jego rozwojem, pokazać możliwości osiągnięcia sukcesów w kształceniu i wykorzystaniu wiedzy na przyszłość oraz wytworzyć u niego postawę prospołeczną. Jednak cuda się czasami zdarzają…. Ale nie każdy psycholog to potrafi, tak jak nie każdy pedagog jest dobrym pedagogiem, nauczycielem, w kategoriach efektywności pracy i sukcesów w wychowaniu, kształceniu.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Funkcja psychologa szkolnego jest trudna – ze względu na oczekiwania najpierw nauczycieli, potem pedagogów szkolnych i rodziców. Z jednej strony chodzi o zdobycie zaufania ucznia (co jest podstawą do zmiany postaw przez niego), a z drugiej o podejmowanie takich świadomych i zaplanowanych działań, które będą służyć jego rozwojowi. Jak zachować tajemnicę i dyskrecję? Jak pomagać? Jak zaangażować nauczycieli w ten proces? To pytania, które stawiają sobie wszyscy psycholodzy, dbający o bezkolizyjny i w miarę normalny rozwój podopiecznych.

GDZIE JEST UCZEŃ? U PEDAGOGA, PSYCHOLOGA, A MOŻE „NA DYWANIKU" W POKOJU NAUCZYCIELSKIM?

Uświadamiając sobie role i zadania nauczyciela, pedagoga szkolnego i psychologa na terenie placówki oświatowej, należałoby się zastanowić nad miejscem ucznia w tej konfiguracji. Niezależnie od tego, czy jest to uczeń przeciętny, wybitnie uzdolniony i utalentowany, czy ten, który sprawia kłopoty – każdy z nich może skorzystać z wieloaspektowego wsparcia lub pomocy. Ważną uwagą jest stwierdzenie, że nas, dorosłych, obowiązuje bezwzględna tajemnica! Wszelką informację dotyczącą ucznia mamy i musimy traktować jako poufną, a działania podjęte dla jego dobra jako działania o najwyższym poziomie humanitaryzmu (Sałasiński, Badziukiewicz, 2003).

Schemat postępowania z uczniem

Jeśli mówimy o profesjonalnym podejściu do wspomnianych kategorii uczniów, to obowiązuje tu pewien schemat postępowania:

- opracowywanie kart obserwacji zachowania (psycholog, pedagog szkolny, pedagog wspierający, nauczyciel),
- badanie psychologiczne, logopedyczne (w miarę potrzeb) wraz z diagnozą poziomu rozwoju psychomotorycznego (emocjonalnego i poznawczego),
- diagnoza pedagogiczna uwzględniająca badanie wpływu środowiska na funkcjonowanie ucznia (pedagog szkolny),
- wyniki tych badań i analiz tworzą tzw. bank informacji o uczniu, jego postępach edukacyjnych i rozwoju,
- wskazanie uczniów, którzy powinni być objęci specjalistyczną pomocą (zajęcia korekcyjno-wyrównawcze, rewalidacyjne, socjoterapeutyczne, logopedyczne, psychologiczne),
- kierowanie uczniów do poradni psychologiczno-pedagogicznych i psychiatrycznych,
- wskazówki dla pracy dydaktycznej dla nauczycieli.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Idealny obraz? Niekoniecznie – w wielu wypadkach uczeń podlega takim oddziaływaniom, nauczyciele wykorzystują wskazówki w dydaktyce, a pedagodzy szkolni współpracują z rodziną.

Od dojrzałości dorosłych zależy, czy młody człowiek skorzysta z oferty pomocy, terapii i wskazówek w swoim rozwoju osobowościowym (Kennedy, Charles, 2010). Najpierw – istotnie – może trafić na słynny „dywanik" w pokoju nauczycielskim, potem może być „postraszony" wizytą u pedagoga lub psychologa. Jeśli jednak ominiemy konieczność stawania na „dywaniku" i rzetelną, spokojną rozmową spowodujemy, że uczeń trafi do specjalisty, wtedy można się spodziewać ciągu dalszego, tj. podjęcia diagnostyki, terapii i podania wskazówek nauczycielowi.

Ten idealny obraz pomieszany z realną sytuacją szkolnictwa powoduje, że oczekiwania rodziców ucznia i jego samego zwiększają się, a konsekwencją są obciążenia i zagrożenia wynikające z warunków pracy nauczycieli, pedagogów i psychologów.

ZESPÓŁ WYPALENIA ZAWODOWEGO, CZYLI KTO POTRZEBUJE POMOCY?

Zespół wypalenia jest już dokładnie zbadany, zinterpretowany i opisany m.in. przez psychologów i psychiatrów (Maslach, Schaufeli, Leiter, 2001).

Ramka 2. Pojęcie zespołu wypalenia zawodowego (opracowano w oparciu o: Maslach, Schaufeli, Leiter, 2001)

> Zespół wypalenia zawodowego jest określany jako stan fizycznego i psychicznego wyczerpania pracą zawodową. Powstaje jako skutek działania długotrwałych negatywnych uczuć rozwijających się w wyniku obciążenia obowiązkami zawodowymi.

Wśród wielu przyczyn wypalenia istotne są: cechy charakteru i osobowości, sposób przeżywania swojej pracy, poziom zaangażowania w wykonywanie obowiązków i uświadomione lub nieuświadomione oczekiwania wobec pracy i pracodawcy. Zespół wypalenia nie jest więc zwykłym zmęczeniem, sfatygowaniem, prostym skutkiem obiektywnego obciążenia pracą, ale wynikiem długotrwałej frustracji, w której powstaniu odgrywają rolę czynniki osobiste i osobowościowe (Tucholska, 2001). Jest to głębokie rozminięcie się zastanych realiów i oczekiwań zawodowych, któremu towarzyszy utrata sensu wykonywanej pracy. Dlatego bywa określany nie tylko jako problem zawodowy, psychologiczny czy psychopatologiczny, ale jako pewna sytuacja egzystencjalna o charakterze noetycznym (Popielisk, 2008) często nazywana nerwicą noogenną – w której dominuje subiektywne przekonanie o obniżaniu się poczucia sensu życia, a nawet jego utracie. Pojęcie to wprowadził psychiatra Victor E. Frankl w odniesieniu do sytuacji nieurzeczywistniania wartości (zob. Popielski, 2008). Według niego poczucie bezsensu

Nerwica noogenna

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

stanowi podłoże zaburzeń psychicznych, takich jak lęk (również dezintegracyjny), depresja, nerwica, poczucie bezwartościowości. Proces ten zachodzi, gdy poczucie bezsensu życia traci charakter sytuacyjny o cechach krótkotrwałego zjawiska psychicznego, stając się czynnikiem patogennym, który utrwala kryzys egzystencjalny oraz tendencję do izolowania się od rzeczywistości czy zniekształcania jej obrazu.

Dramatyzm przeżyć nauczycieli, pedagogów, psychologów doświadczających zawodowego wypalenia wiąże się z tym, że ich zawód miał być zawodowym spełnieniem, realizacją marzeń, ideałów. To stwierdzenie dotyczy nie tylko tych profesji, ale odnosi się do wielu osób, których praca wymaga szczególnego zaangażowania. Natomiast rzeczywistość okazuje się nie tylko brutalna, pełna zaskakujących, negatywnie odbieranych sytuacji, ale także jako niedająca możliwości do pokazania swoich umiejętności intelektualnych, emocjonalnych i otrzymania stosownej gratyfikacji za osiągnięcia.

Symptomy wypalenia zawodowego

Jak podaje Helena Sęk (2007), głównymi symptomami wypalenia zawodowego są:

- **wyczerpanie emocjonalne,** które demonstruje się zniechęceniem do pracy, stałym napięciem psychofizycznym, drażliwością i konfliktowością,
- **depersonalizacja,** czyli ograniczanie się tylko do formalnych kontaktów międzyludzkich, unikanie relacji wymagających zaangażowania emocjonalnego, a nawet przedmiotowe traktowanie innych ludzi, ignorowanie ich potrzeb, obojętność, brak szacunku, irytacja w kontaktach społecznych,
- **obniżenie potrzeby osobistych sukcesów**, często związane z rozczarowaniem zawodem i przeświadczeniem o braku swojej kompetencji.

Wśród objawów wypalenia mogą też wystąpić: apatia, zachowania unikające, cynizm, sarkazm, objawy somatyczne (np. bóle i zawroty głowy, tachykardia, drżenia mięśniowe), absencje w pracy, sztywne trzymanie się przepisów zawodowych, wypadki przy pracy.

Warunki pracy a zespół wypalenia zawodowego

Stan ten może mieć wiele różnorodnych przyczyn. Zalicza się do nich: niewłaściwą organizację pracy, brak wsparcia współpracowników, niewłaściwe rozwiązywanie konfliktów, brak urealnianionych oczekiwań co do efektów swojej pracy, nietrafne ocenianie własnej kompetencji i odporności, zaniedbywanie odpoczynku i relaksu. Źródeł wypalenia zawodowego można szukać także w strukturze i organizacji pracy. Jest to przede wszystkim praca wymagająca dużego zaangażowania osobistego i odpowiedzialności, połączona z rywalizacją pomiędzy pracownikami i zespołami współpracowników, oraz wymagająca stale wzmożonej uwagi, napięcia, z dużymi obciążeniami fizycznymi i psychicznymi; w końcu niski status zawodowy i prestiż, a także wynagrodzenie nieadekwatne do wysiłku wkładanego w wykonywaną pracę (Maslach, Leiter, 2008).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

To wszystko powoduje, że szybko obniża się tolerancja na przeciążenia, zaś mechanizmy obronne stają się niewystarczające. Do kryzysu psychicznego mogą dołączyć się problemy zdrowotne, słabe tłumienie agresji oraz zmiany w relacjach społecznych, które stają się bezosobowe i płytkie (Przybyła, 1998).

Ważną rolę w lepszej tolerancji frustracji, która prowadzi do wypalenia zawodowego, może odgrywać orientacja religijna, filozoficzna i światopoglądowa, w końcu gratyfikacja społeczna (status i prestiż zawodowy) i finansowa. Nie ma co się łudzić – przynajmniej część tych oczekiwań jest nierealna. Status finansowy jest raczej niepodważalny i nie podlega większym modyfikacjom. Natomiast emocjonalne poczucie i zadowolenie z wdzięczności uczniów bywa krótkotrwałe i często niewystarczające. No cóż – łaska pańska na pstrym koniu jeździ.

Zespół wypalenia zawodowego a depresja

Skutkiem stresu zawodowego może być wystąpienie nie tylko zespołu wypalenia, ale także depresja lub nerwica depresyjna. Zespoły te mogą występować razem i wymagać wnikliwego rozróżnienia i diagnostyki.

Zespół wypalenia i depresja nie są tym samym, chociaż są podobne w zewnętrznej demonstracji objawów. W przypadku depresji albo współistnienia zespołu wypalenia z depresją pomoc powinna obejmować także działania lecznicze (o charakterze biologicznym). Tymi działaniami są niejednokrotnie interwencje psychiatryczne (Anczewska, Roszczyńska, 2004).

Terapia, leczenie

I nie ma się czego wstydzić ani przeciw czemu protestować. Objawy są zbyt poważne, aby można je bagatelizować lub spodziewać się, że „samo przejdzie" (Fengler, 2001). O ile w wypadku nauczycieli i pedagogów działanie i leczenie jest stosunkowo prostym algorytmem, to jeśli chodzi o psychologów, sytuacja się komplikuje, bowiem posiadają oni wiedzę psychopatologiczną i są „trudnymi klientami" w leczeniu. Niektórzy uważają, że skoro psycholog zna i wie wiele o ludzkiej naturze, to jest mu łatwiej przezwyciężać zagrożenia. Są to pozory. Psycholog „zbiera" ludzkie emocje, konflikty, kłopoty i musi sobie z nimi i samym sobą poradzić, stawiając m.in. granice psychologiczne, korzystając z superwizji, poznania siebie, swoich relacji emocjonalnych, wypracowując jednocześnie dobry wgląd w swoje przeżycia. Temu służy przebyta przez psychologa własna terapia. Jest to proces trudny i wymagający niezwykłego zaangażowania. Nie każdy to potrafi, szczególnie trudne może to być dla młodego adepta zawodu. Aouil i Rentflejsz w artykule pod tytułem: ***Zespół wypalenia zawodowego u psychologów. Raport z badań w województwie kujawsko-pomorskim*** piszą, że tym, co może chronić psychologa przed syndromem wypalenia, jest poczucie kompetencji, pewność tego, że prowadzone przez niego działania, interwencje i terapie przynoszą zamierzony skutek (zob. *http://www.psychologia.net.pl*).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

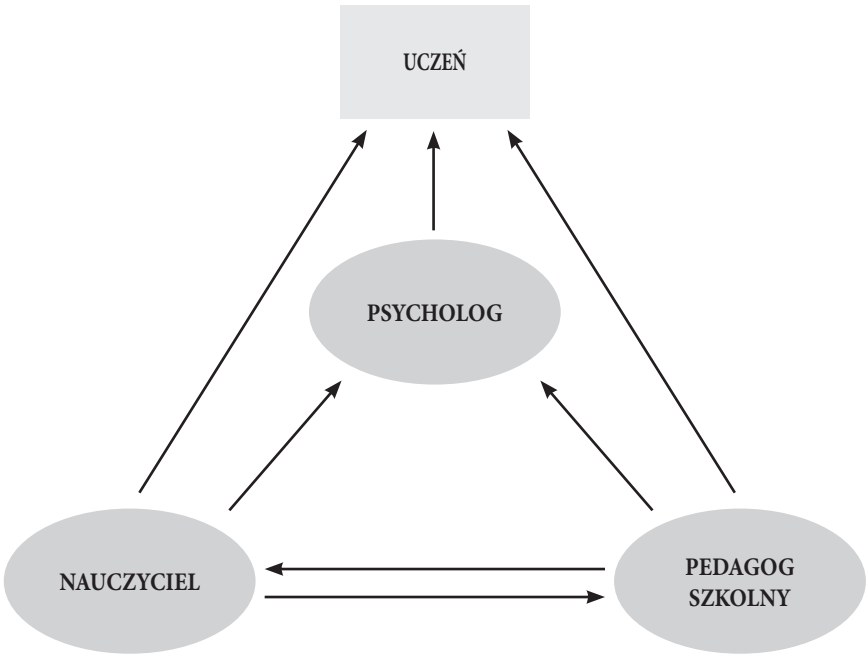
Skoro więc psycholodzy są szczególnie narażeni na ryzyko wypalenia, powinni być zorientowani w tym zagadnieniu: umieć diagnozować jego symptomy, a także znać sposoby radzenia sobie w przypadku jego wystąpienia. To o psychologach. A co się dzieje w przypadku nauczycieli i pedagogów, u których rozpoznaje się symptomy wypalenia zawodowego? Sprawa jest prostsza – powinni udać się do psychologa lub psychiatry, najpierw dlatego, aby dobrze zostać zdiagnozowanym, a potem – aby dopasować sposób i rodzaj terapii (Demerouti, Nachreiner, Bakker, Schaufeli, 2001).

W przeciwnym wypadku narastanie objawów somatycznych i psychicznych spowoduje konieczność odizolowania od wykonywania zawodu, przynajmniej na jakiś czas.

ZAKOŃCZENIE

W swojej pracy zawodowej nauczyciel musi zmierzyć się z problemami ucznia, do których nie jest przygotowany. Wówczas w wielu przypadkach posługuje się intuicją. Zdobyte doświadczenie o charakterze psychologicznym może konfrontować z wiedzą i doświadczeniem pedagoga szkolnego i psychologa. Dobrze jest, jeśli taka konfrontacja odbywa się na płaszczyźnie współpracy. Jednak bywa, że jest to rywalizacja o wielkość i intensywności wpływu na kształt wychowania ucznia i racje w postępowaniu.

Rysunek 1. Relacja: nauczyciel – pedagog szkolny – psycholog (opracowanie własne)



Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Warto więc zwrócić uwagę na kształt tej triady: nauczyciel – pedagog szkolny – psycholog i na „magiczną", ale skuteczną wymianę informacji „o uczniu i dla ucznia":

- Nauczyciel – pedagog: „Zauważyłam, że uczeń jest:… Zachowuje się w następujący sposób:…";
- Nauczyciel – psycholog: „Moje obserwacje ucznia na lekcjach wskazują, że może mieć problem z…";
- Pedagog – psycholog: „Z informacji od rodziców i uczniów wiem, że uczeń może mieć problemy z…";
- Pedagog – nauczyciel: „Chcę potwierdzić/zaprzeczyć tym obserwacjom, gdyż…";
- Pedagog – psycholog: „Może byłoby dobrze zwrócić uwagę na… I znaleźć przyczyny takiego/takich zachowania/postępowania/deficytów…";
- Psycholog – pedagog i psycholog – nauczyciel: „Na podstawie badań można stwierdzić, że… Można te deficyty tłumaczyć tym, że… Można wprowadzić następujące sposoby aktywizacji/edukacji, aby osiągnąć…"

W relacjach tych ważne są konkretne fakty, nie zaś ich indywidualna, subiektywna interpretacja typu: „Uczeń zachowuje się skandalicznie" oraz unikanie nadmiernego gadulstwa i drobiazgowości, ponieważ rozprasza to całościowy obraz ucznia i wydłuża czas potrzebny do podjęcia efektywnego działania.

Przedstawione kompetencje zawodowe nauczyciela, pedagoga szkolnego i psychologa oraz ich role pełnione na terenie szkoły wskazują, że nie taki diabeł straszny… Zachowanie granic uprawnień, rzetelność wynikająca z obowiązków zawodowych, wzajemne zaufanie do swoich umiejętności, zdolność słuchania się nawzajem wydają się najrozsądniejszym sposobem na funkcjonowanie tych zawodów obok siebie i ze sobą. Jest wówczas szansa na uniknięcie zmęczenia i zniechęcenia w pracy, a jednocześnie na poświęcenie uczniowi czasu potrzebnego dla jego prawidłowego rozwoju osobowościowego i satysfakcjonujących postępów edukacyjnych. Bo przecież uczeń nie potrzebuje w szkole dobrej niani, adwokata czy wróżki, ale szczerze życzliwych mu i rozsądnie wymagających przewodników po nowych obszarach wiedzy, którzy będą starali się przygotować go do samodzielnego, dorosłego życia.

Bibliografia

Anczewska M., Roszczyńska J., ***Jak uniknąć objawów wypalenia w pracy z chorymi***, Warszawa, Instytut Psychiatrii i Neurologii, 2004.

Blackburn S., ***Platon***. ***Państwo,*** Warszawa, Wydawnictwo MUZA, 2007.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Demerouti E., Nachreiner F., Bakker A., Schaufeli W., ***The job demands – resources model of Burnout***, w: „Journal of Apllied Psychology" 2001, t. 86., nr 3, s. 578–603.

Denek K., ***O nowy kształt edukacji,*** Toruń, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit", 1998.

Dryden G., Vos J., ***Rewolucja w uczeniu***, Warszawa, Wydawnictwo Zysk i S-ka, 2003.

Dzikowska-Kucharz A., ***Postrzeganie roli i miejsca pedagoga w środowisku szkolnym***, w: „Kwartalnik Edukacyjny" 2001, nr 2, s. 36–43.

Dz. U. z 1991 r. Nr 95, poz. 425, ***Ustawa o systemie oświaty***.

Dz. U z 2002 r. Nr 155, poz. 1288, ***Ustawa o systemie oświaty***.

Dz. U. z 2003 r. Nr 11, poz. 114, ***Rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oświatowych***.

Dz. U z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm. ***Ustawa o systemie oświaty***.

Dz. U. z 2009 r. Nr 50, poz. 400, ***Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli***.

Fengler J., ***Pomaganie męczy. Wypalenie zawodowe w pracy zawodowej***, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2001.

Gaś Z. B., ***Zaburzenia w zachowaniu – przyczyny, przejawy, środki zaradcze***, w: ***Wspomaganie rozwoju dziecka***, red. Z. B. Gaś, Lublin, Wydawnictwo Fundacji „Masz Szansę", 1994.

Gordon T., ***Wychowanie bez porażek***, Warszawa, Instytut Wydawniczy PAX, 2007.

Grad K., ***Przepisy prawne regulujące pracę pedagoga szkolnego***, w: „Nowa Szkoła" 2003, nr 3, s. 25–30.

GUS, ***Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2006/2007. Informacje i opracowania statystyczne***, Warszawa 2007.

Janiszewski E., ***Nadawanie szkołom niepublicznym uprawnień szkół publicznych***, w: „Przegląd Oświatowy" 2000, nr 12, s. 12.

Jundziłł I., ***Rola zawodowa pedagoga szkolnego***, Warszawa, WSiP, 1980.

Kennedy E., Charles S. C., ***Jak pomagać dobrą radą. Poradnik***, Kraków, Wydawnictwo WAM, 2010.

Kulisiewicz C., ***Podstawy dydaktyki***, Warszawa, WSiP, 2005.

Kwiatkowska H., ***Pedeutologia,*** Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008.

Maslach C., Schaufeli W. B., Leiter M. P., ***Job Burnout***, w: „Annual Review of Psychology" 2001, nr 52, s. 397–422.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Maslach C., Leiter M. P., ***Early predictors of job burnout and engagement***, w: „Journal of Applied Psychology" 2008, nr 93, s. 498–512.

Okoń W., ***Wszystko o wychowaniu***, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak", 1999.

Pearson A., ***Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli,*** Warszawa, WSiP, 1994.

Popielski K., ***Psychologia egzystencji. Wartości w życiu***, Lublin, Wydawnictwo KUL, 2008.

Poraj G., ***Co zagraża nauczycielom?,*** w: „Psychologia w Szkole" 2011, nr 1, s. 42-50.

Przybyła H., ***Psychologiczne koszty zespołu wypalenia zawodowego wśród nauczycieli a kierunki pomocy psychologicznej***, w: ***Zdrowie psychiczne w zawodzie nauczycielskim,*** red. T. Rongińska, W. Gaida, U. Schaarschmidt, Zielona Góra–Potsdam, 1998.

Rola i zadania psychologa we współczesnej szkole, red. E. Sokołowska, G. Katra, Warszawa, Wydawnictwo Wolters Kluwer Polska, 2010.

Sałasiński M., Badziukiewicz B., ***Vademecum pedagoga szkolnego***, Warszawa, WSiP, 2003.

Sęk H., ***Zespół wypalenia zawodowego. Wprowadzenie teoretyczne***, w: ***Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie***, red. H. Sęk, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007.

Tucholska S., ***Christiny Maslach koncepcja wypalenia zawodowego***, w: „Przegląd Psychologiczny" 2001, nr 3, s. 25–57.

Urbańska J., ***Szkolnictwo niepubliczne jako składnik systemu oświatowego***, w: „Chowanna" 1997, t. 2., s. 14–24.

Żabicka K., Żabicki W., ***Jak być pedagogiem szkolnym?***, w: „Edukacja i Dialog" 2000, nr 9, s. 62–63.

Strony internetowe:

http://www.psychologia.net.pl – portal psychologiczny

http://www.nadzornadszkola.pl – strona czasopisma „Nadzór nad Działalnością Szkoły"

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

O AUTORKACH

Barbara Braun – absolwentka psychologii na Uniwersytecie Warszawskim, tam też obroniła doktorat. Przez 40 lat kształciła studentów na kieleckiej uczelni, obecnym Uniwersytecie Jana Kochanowskiego w Kielcach. Specjalizująca się w psychologii: osobowości, rozwoju i wychowawczej. Prywatnie mama pięciorga dzieci i babcia pięciorga wnucząt.

Kinga Kaleta – psycholog, doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Zakładzie Psychologii w Instytucie Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego. Autorka kilkunastu artykułów oraz monografii pt. ***Struktura rodziny a społeczne funkcjonowanie dorastających dzieci***, współredaktorka książek ***Psychologiczne aspekty trudności w wychowaniu dzieci z zaburzeniami rozwoju i zachowania*** oraz ***Umiejętności psychologiczno-pedagogiczne w pracy nauczyciela***. W swojej praktyce zajmuje się udzielaniem pomocy psychologicznej, ze szczególnym uwzględnieniem terapii rodzin i małżeństw. Jest również psychologiem sądowym.

Małgorzata Kaleta-Witusiak – absolwentka KUL, psycholog kliniczny, doktor nauk humanistycznych - pedagogika (Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu); podróżniczka. Zajmuje się psychologią stosowaną, diagnostyką kliniczną, jest ekspertem w badaniach nad pamięcią oraz biegłym sądowym. Autorka wielu publikacji krajowych i zagranicznych z zakresu psychologii osobowości, psychosomatyki, psychogeriatrii, geragogiki; prowadzi badania nad sensem życia i psychologią wartości.

Małgorzata Krawczyk-Blicharska – pedagog, doktor nauk humanistycznych, pracownik Zakładu Pedagogiki Pracy i Edukacji Ustawicznej w Instytucie Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach. Autorka kilkunastu artykułów, współredaktorka książki ***Szkolny Doradca Zawodowy – teoria i praktyka***. Posiada doświadczenie w realizacji działań poradniczo-doradczych dla młodzieży i osób dorosłych, ze szczególnym uwzględnieniem indywidualnych konsultacji doradczych oraz warsztatów z zakresu poradnictwa zawodowego, planowania kariery i aktywnych form wejścia na rynek pracy.

Agnieszka Mazur – absolwentka psychologii na Uniwersytecie Śląskim, psycholog kliniczny, doktor nauk humanistycznych z zakresu psychologii (Uniwersytet Warszawski), adiunkt w Zakładzie Psychologii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach. Zajmuje się psychologią stosowaną – specjalizuje się w psychologii klinicznej dzieci i młodzieży. Autorka licznych publikacji z tego zakresu. Prowadzi badania dotyczące zaburzeń rozwojowych u dzieci (w tym głównie autystycznych).

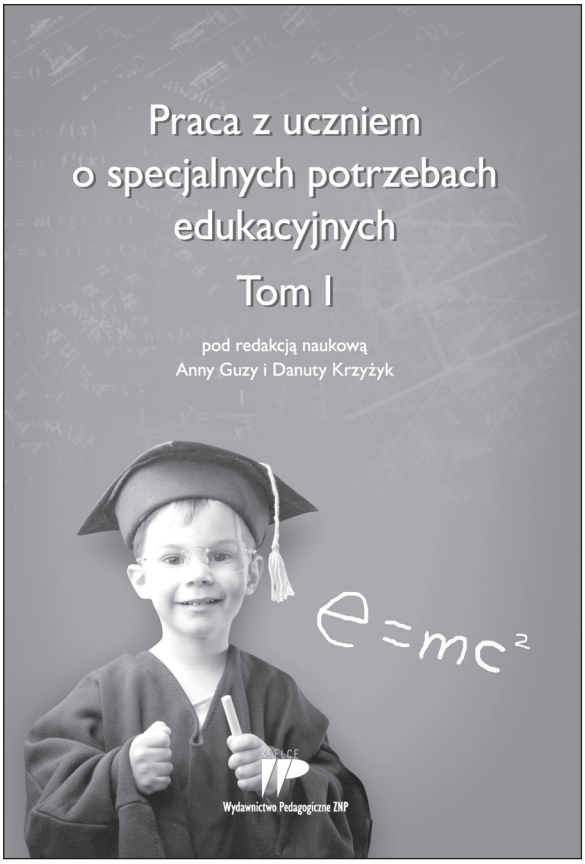
Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263

Justyna Mróz – psycholog, doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Zakładzie Psychologii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach. Jej zainteresowania naukowe skupiają się wokół problematyki psychologii zdrowia i roli zasobów osobistych w radzeniu sobie ze stresem. Autorka kilkunastu artykułów, współredaktorka książki ***Psychologiczne aspekty trudności w wychowaniu dzieci z zaburzeniami rozwoju i zachowania***. Zajmuje się także udzielaniem pomocy psychologicznej młodzieży i osobom dorosłym.

Anna Róg – doktor nauk humanistycznych, adiunkt na Uniwersytecie Jana Kochanowskiego oraz starszy wykładowca w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej im. prof. S. Tarnowskiego w Tarnobrzegu. Zainteresowania naukowe: samotne rodzicielstwo, funkcjonowanie współczesnej rodziny, profilaktyka społeczna. Pasje i zainteresowania: literatura faktu i wędrówki po bieszczadzkich szlakach.

Jolanta Szczurkowska – psycholog, doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Zakładzie Psychologii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach oraz starszy wykładowca w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej im. prof. S. Tarnowskiego w Tarnobrzegu. Jej zainteresowania naukowe skupiają się przede wszystkim na problematyce patriotyzmu, a ponadto kategoryzacji społecznej, tożsamości narodowej, uprzedzeń, tolerancji i szacunku. Jest autorem około 20 artykułów i współredaktorem tomu ***Zeszytów Naukowych Instytutu Pedagogiki***. Posiada również uprawnienia psychologa transportu.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263



POLECAMY

Zbiór ten wzbogaca wiedzę na temat specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci i młodzieży, zaznajamia z wynikami badań diagnostycznych przeprowadzonych wśród uczniów, z opiniami nauczycieli o uczniach mających specjalne potrzeby edukacyjne, wreszcie z badaniami procesu dydaktycznego. Artykuły skłaniają do głębszej refleksji nad tym, jak pracować z dziećmi i młodzieżą o specjalnych potrzebach edukacyjnych, dostarczają przykładów metod i form tej pracy oraz wzorów postępowania dydaktycznego (zarówno w zespole klasowym, jak i indywidualnych).

Wartością licznych artykułów jest – poza walorami teoretyczno-poznawczymi i praktycznymi – przybliżenie przez autorów warsztatu metodologicznego (programowania badań, narzędzi badawczych, specjalistycznej bibliografii), a przede wszystkim otwieranie na dialog nauczycieli różnych przedmiotów, pedagogów szkolnych, rodziców, kuratorów – w trosce o holistyczny rozwój uczniów.

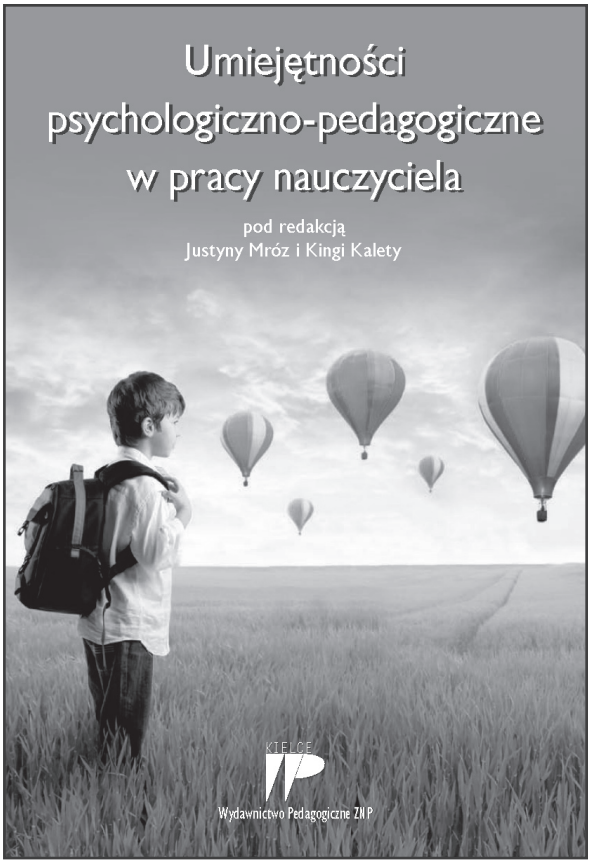
Rekomendując tom do druku, wyrażam przekonanie, że zainteresuje on szerokie grono odbiorców oraz zainspiruje do kontynuowania badań i poszukiwania skutecznych form pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

(Z recenzji wydawniczej prof. UŚ dr hab. Heleny Synowiec)

Cena książki: 25,00 zł

ISBN: 978-83-7173-271-3
liczba stron: 170, oprawa: miękka, format: B5

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263



POLECAMY

Umiejętności psychologiczno-pedagogiczne w pracy nauczyciela

pod redakcją
Justyny Mróz i Kingi Kalety

Książka jest próbą odpowiedzi na oczekiwania i wymagania stawiane współcześnie pedagogom w zakresie doskonalenia swoich kompetencji. Dotyczy tzw. miękkich umiejętności, do których należą m.in.: budowanie optymalnych relacji, zaawansowane umiejętności komunikacyjne, skuteczne radzenie sobie ze stresem zawodowym. Kolejne rozdziały obejmują następujące zagadnienia: tworzenie autorytetu nauczyciela poprzez budowanie jego relacji z uczniami, rola wychowawcy klasy, problematyka przygotowywania młodego pokolenia do życia w medialnym świecie, sposoby prowadzenia rozmowy psychologicznej z uczniem oraz tematyka radzenia sobie ze stresem w szkole i poza nią.

Pozycja zawiera szereg praktycznych rozwiązań i wskazówek, propozycje ćwiczeń i prezentuje konkretne umiejętności niezbędne w pracy z uczniem.

Cena książki: 25,00 zł

ISBN: 978-83-7173-248-5
liczba stron: 156, oprawa: miękka, format: A5

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 2282483A66663263